

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESCUELA DE POST GRADO

**Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento
académico en estudiantes de primer año de una
universidad privada de Lima Metropolitana**

TESIS

**Para optar el grado académico de Magíster en Psicología con mención en
Psicología Educativa**

AUTOR

Raúl Zózimo Oré Ortega

Lima – Perú

2012

A mi esposa e hija, con amor.
A mis padres y hermanos, con profundo cariño.

AGRADECIMIENTO

A la Dra. Lupe García Ampudia por su incondicional apoyo en la realización de esta investigación y por alentarme a concretar mis metas.

A la Dra. María Del Carmen Espinoza Reyes, no sólo por sus sugerencias en el presente estudio, sino por su hermosa amistad desde nuestra época de estudiantes de pre-grado.

A mi colega Jorge Medina por su invalorable apoyo en el procesamiento de datos.

A la Licenciada en Educación, Srta. Carol Moreyra Basaldúa por su invaluable amistad y ayuda para el logro de la presente investigación.

A los alumnos que colaboraron respondiendo las pruebas.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Capítulo I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema	11
1.2 Delimitación de objetivos	14
1.3 Justificación del estudio	15
1.4 Limitaciones del estudio	15

Capítulo II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes relacionados con el tema	17
2.1.1 A nivel nacional	17
2.1.2 A nivel internacional	24
2.2 Bases Teóricas relacionadas con el tema	34
2.2.1 Comprensión lectora	34
2.2.1.1 Definición de comprensión lectora	34
2.2.1.2 Factores de la comprensión lectora	35
2.2.2 Hábitos de estudio	48
2.2.2.1 Definición de hábitos de estudio	48
2.2.2.2 Importancia de los hábitos de estudio	50
2.2.2.3 Factores que intervienen en la formación de hábitos de estudio	50
2.2.2.4 Definición de métodos de estudio	52
2.2.2.5 Tipos de métodos de estudio	52
2.2.2.6 Relación entre método y hábitos de estudio	54
2.2.2.7 Diferencia entre métodos y técnicas de estudio	55
2.2.2.8 Importancia de la motivación en la adquisición de los hábitos de estudio	56
2.2.3. Rendimiento académico	57
2.2.3.1 Definición de rendimiento académico	57

2.2.3.2 Importancia del rendimiento académico	58
2.2.3.3 Características del rendimiento académico	59
2.2.3.4 Factores que influyen en el rendimiento académico	59
2.3 Definición de términos básicos	64
2.4 Hipótesis	64
2.4.1 Hipótesis general	64
2.4.2 Hipótesis específica	65
 Capítulo III: METODOLOGÍA	
3.1 Tipo de investigación	66
3.2 Diseño de investigación	66
3.3 Población y muestra	67
3.4 Técnicas e instrumentos	67
3.4.1 Cuestionario de comprensión lectora	67
3.4.2 Inventario de hábitos de estudio	70
3.4.3 Registros académicos de calificaciones	75
3.5 Procedimiento para la recolección de datos	76
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	76
 Capítulo IV: RESULTADOS	
4.1 Resultados descriptivos de la investigación	77
4.2 Resultados para la contrastación de hipótesis	83
4.3 Discusión de resultados	86
 CONCLUSIONES	95
RECOMENDACIONES	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

Anexo 1 Cuestionario de Comprensión Lectora

Anexo 2 Inventario de Hábitos de Estudio

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de los estudiantes según género	67
Tabla 2: Reducción de puntajes a porcentajes y calificaciones de comprensión lectora	68
Tabla 3: Baremo dispersigráfico de conversión de puntuaciones directas a categorías de hábitos	72
Tabla 4: Promedio y desviación estándar de los textos	78
Tabla 5: Comprensión lectora por categoría a nivel porcentual	78
Tabla 6: Hábitos de estudio del área I ¿Cómo estudia usted?	79
Tabla 7: Hábitos de estudio del área II ¿Cómo hace sus tareas?	80
Tabla 8: Hábitos de estudio del área III ¿Cómo prepara exámenes?	80
Tabla 9: Hábitos de estudio del área IV ¿Cómo escucha clases?	81
Tabla 10: Hábitos de estudio del área V ¿Qué acompaña en sus momentos de estudio?	82
Tabla 11: Hábitos de estudio general	82
Tabla 12: Rendimiento académico de la muestra	83
Tabla 13: Análisis de correlación múltiple	84
Tabla 14: Relación entre comprensión lectora y hábitos de estudio	84
Tabla 15: Relación entre comprensión lectora y rendimiento académico	85
Tabla 16: Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico	86

RESUMEN

La presente investigación estudia si existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 144 estudiantes universitarios de primer año, del semestre 2010-II, del turno de la mañana, de ambos sexos. Se aplicó el cuestionario de comprensión lectora desarrollado y validado por el Dr. Raúl González Moreyra, y el inventario de hábitos de estudio validado por el Dr. Luis Alberto Vicuña Peri. El rendimiento académico se determinó a través de las notas de los estudiantes, las cuales fueron obtenidas en la oficina de registros académicos de la universidad. Los resultados indican que existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas del rendimiento académico. En el análisis específico, se encuentra que existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico. Así como también, entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico. Sin embargo, no existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudios

ABSTRACT

The following study investigates if there is relationship between the scores of reading comprehension, study habits, and the grades of academic achievement in first year college students of a private university of Metropolitan Lima. The sample of this study consisted of 144 male and female first year college students during the 2010-II semester. The students responded to the questionnaire of reading comprehension developed and validated by Dr. Raul Gonzalez Moreyra and the inventory of study habits validated by Dr. Luis Vicuna Peri. The academic achievement was measured through students' grades, which were obtained from the academic register office of the university. The results indicate that there is significant relationship between the scores of reading comprehension, study habits, and the grades of academic achievement. In the specific analysis, there is a significant relationship between the scores of reading comprehension and the grades of academic achievement and there is a significant relationship between the scores of study habits and the grades of academic achievement. However, there is not a significant relationship between the scores of reading comprehension and study habits.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es posible encontrar en nuestro medio investigaciones que dan cuenta de relaciones entre estudiantes universitarios y la comprensión lectora, con variables como inteligencia cognitiva y estrategias de aprendizaje (Miljanovich, 2000 y Mac Dowall, 2009). También, se puede ubicar estudios que relacionan los hábitos de estudios con variables como actitudes y autoestima (Apaza, 1998 y Vildoso, 1999). Así mismo, existen trabajos que vinculan el rendimiento académico con variables como inteligencia cognitiva, control emocional, ansiedad, rasgos de personalidad, autoconcepto, asertividad, factores estresantes, motivación, satisfacción con la profesión elegida, inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas (Ugaz, 1996, Reyes, 2003, Serón, 2003, Angulo, 2008, López, 2008 y Thornberry, 2008).

Por otro lado, se puede descubrir en nuestro medio estudios específicos que relacionan las variables comprensión lectora y rendimiento académico (Aliaga, 2000 y Miljanovich, 2000); así como también, se puede hallar investigaciones que vinculan los hábitos de estudio y el rendimiento académico (Ramos, 1998 y Vildoso, 1999); sin embargo, hasta la fecha no se ha encontrado investigaciones (nacionales o extranjeras) que relacionen las variables comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico. En esta oportunidad se busca encontrar si existe o no relación entre los puntajes de comprensión lectora, los hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.

El presente trabajo consta de cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera: El primer capítulo contiene el planteamiento de estudio y la formulación del problema de investigación. En el segundo capítulo, se realiza una revisión de las bases teóricas que sustentan este estudio, incluyendo los antecedentes relacionados con las variables de la investigación, tanto nacionales como extranjeras. El tercer capítulo presenta la metodología de la investigación. En el cuarto se describen los resultados y la discusión

de los mismos. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, y las referencias bibliográficas consultadas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

La lectura es una actividad poco desarrollada en los jóvenes, a pesar de que ellos mismos reconocen sus carencias en comprensión lectora y las implicancias que tiene dicha falta de competencias en los resultados de sus aprendizajes. Esta observación generalizada entre los docentes de distintos niveles de enseñanza, es el reflejo de la realidad peruana en lo que se refiere a competencia lectora (González, 1998).

Se sabe que se está viviendo en un mundo cambiante, caracterizado por la globalización, la apertura comercial, la integración económica y un alto desarrollo científico-tecnológico que están generando innumerables cambios mundiales en todas las naciones y en todas las sociedades del mundo. Se vive, pues, en una época de transición que lo está transformando todo de un modo

extraordinariamente acelerado, por lo que, se está siendo, se quiera o no, protagonista principal del paso de una sociedad industrial que marcó el siglo XX, a lo que todos han coincidido en llamar la nueva sociedad de la información y el conocimiento del siglo XXI.

La sociedad de la información y el conocimiento está dejando muy claro, que los ciudadanos del siglo XXI se constituyen en los principales usuarios de estas transformaciones vertiginosas a través de la generación, uso y difusión de la información, materia prima esencial del conocimiento humano. En estos escenarios mutantes, la lectura se constituye hoy mejor que nunca, en la llave de acceso a la sociedad del conocimiento, en virtud de que a través de ella se conoce, se comprende, se consolida, se analiza, se sintetiza, se aplica, se construye y se reconstruye los saberes de la humanidad.

Desde ésta perspectiva, la lectura desempeña un papel estratégico en el desarrollo cognoscitivo de los ciudadanos del tercer milenio porque coadyuva a múltiples funciones intelectuales desarrollando y fortaleciendo sus capacidades semánticas, de expresión, comunicación, afectivas, de comprensión, de síntesis, de recreación y de sensibilización. Por ello, la lectura empieza a ser reconocida en la actualidad por todas las naciones del mundo, como una capacidad imprescindible y estratégica del desarrollo de todos los ciudadanos para comprender y emplear la información impresa y escrita, para acceder, construir y reconstruir el conocimiento, impulsar su potencial personal y participar activamente.

En el caso específico de Perú, los ciudadanos presentan serias deficiencias en sus capacidades de lectura que los limitan e impiden enfrentar plenamente el alud de información y conocimientos que se están generando en este mundo globalizado y cambiante (González, 1998, Aliaga, 2000 y Ugarriza, 2006)

Por otro parte, a todo se debe agregar que los universitarios no practican los más elementales hábitos de estudio como son: Distribución del tiempo, tomar notas en clase, optimización de la lectura, preparar un examen, eliminación de distractores, y por consecuencia una actitud de indiferencia al estudio, dado que

se conforman con revisar diapositivas que brindan el docente (Apaza, 1998 y Ramos, 1998).

Los hábitos de estudio de acuerdo a Marsellach (1999), significa situarse adecuadamente ante contenidos, interpretarlos, asimilarlos y retenerlos, para después poder expresarlos ante una situación de examen o utilizarlos en la vida práctica. Esto lleva a determinar que los hábitos de estudio son un factor importante para el éxito académico, no sólo el acto de estudiar, sino también el cómo se realiza este acto, ya que implica poner en juego una serie de destrezas, habilidades y técnicas que se obtienen con el ejercicio, y que permiten alcanzar el objetivo propuesto a nivel personal, familiar, social, laboral, en especial en lo educativo, es decir, el éxito académico depende del éxito que se alcance en la adquisición de hábitos, y desde luego la puesta en práctica de los mismos.

También es importante considerar el rendimiento académico, ya que es un indicador del éxito; según Pizarro (1985), es una medida de las capacidades respondientes que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define al rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según propósitos establecidos.

Teniendo en consideración todo lo planteado, se formulan las siguientes interrogantes de investigación.

¿Existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?

Así mismo, se formulan tres interrogantes específicas:

¿Existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?

¿Existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?

¿Existe una relación significativa entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.2 Delimitación de objetivos

1.2.1 Objetivo General

Analizar la relación entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.2.2 Objetivo Específicos

1. Determinar y analizar los niveles y dificultades de comprensión lectora que poseen los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.
2. Identificar y explicar los hábitos de estudio que presentan los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.
3. Determinar el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.
4. Determinar y analizar la relación entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.

5. Determinar y analizar la relación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.
6. Determinar y analizar la relación entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.3 Justificación de la Investigación

La presente investigación se justifica porque permitirá:

1. Diagnosticar, conocer y tener información empírica sobre las fortalezas, deficiencias y dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios; en base a lo cual se podrá elaborar nuevos métodos o estrategias didácticas así como planes curriculares orientados a superar deficiencias de lectura existentes.
2. Tener información empírica sobre las fortalezas, deficiencias y carencias en los hábitos de estudio de estudiantes universitarios.
3. Obtener información sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.
4. Explicar la relación entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios ampliando las bases teóricas.
5. Diseñar y alcanzar, a las autoridades de la universidad privada de Lima Metropolitana un programa de mejora de la comprensión lectora y hábitos de estudio, a fin de que sea implementada en forma planificada y oportuna.

1.4 Limitaciones del estudio

La muestra se restringe a los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima, por lo tanto, el nivel de generalización de resultados es escaso. Dichos resultados solo pueden ser aplicables a los alumnos de primer año de esta

universidad. Está abierta la posibilidad de realizar futuras investigaciones para que sea factible una generalización de los mismos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes relacionados con el tema

Sobre el problema que se propone investigar existen diversos trabajos (de encuesta, correlacionales y experimentales) relativamente relacionados con él; es decir, trabajos de carácter fáctico sobre comprensión lectora, hábitos de estudios, y rendimiento académico relacionados con otras variables en estudiantes universitarios. Hasta el momento no se han encontrado investigaciones que vinculen las tres variables juntas.

2.1.1 A nivel nacional

Comprensión lectora

González (1998) investigó la comprensión lectora en los estudiantes universitarios iniciales. Planteó la necesidad de identificar los niveles de rendimiento en comprensión lectora, así como los efectos de los factores

textuales y grupales. La muestra fue de 41 estudiantes universitarios recién ingresados de universidades estatales y privadas. La prueba utilizada fue el test CLOZE. Los resultados y conclusiones evidenciaron que la distribución de frecuencias, y por ende la categorización lectora de los sujetos de la muestra representativa, es tendencialmente muy baja. Así mismo, que la cantidad de lectores deficientes con perspectivas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. La conclusión de la investigación señala dos responsabilidades: una, de la Educación Secundaria, pues los sujetos egresan de ella con deficiencias lectoras; y la segunda responsabilidad es de la Universidad, que debe enseñar a leer a sus estudiantes iniciales, y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario.

Aliaga (2000) estudió la relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. En la investigación se utilizó el Test CLOZE para determinar los niveles de comprensión lectora, también las calificaciones para establecer el nivel de rendimiento académico, así como la encuesta de opinión de los estudiantes, en una muestra de 124 sujetos de dicho Programa. Los resultados y conclusiones principales indicaron que existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia. Finalmente, que el 38.7 % (48 de 124) de los estudiantes se ubicó en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el mayor porcentaje de estudiantes, es decir el 43.5 % (54 de 124) se situó en el nivel instruccional de comprensión lectora. Por lo que, en su gran mayoría, los estudiantes no poseen buena comprensión lectora, hecho que es muy grave tratándose de formadores de futuras generaciones.

Miljanovich (2000) investigó las relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión lectora en el campo educativo. Planteó la interrogante sobre el grado de correlación entre los puntajes obtenidos en una muestra de estudiantes de educación secundaria y de la universidad en un test de inteligencia general (antecedente) y en una prueba de comprensión lectora y rendimiento académico (Consecuentes). La prueba utilizada para medir la comprensión lectora fue del tipo SAT (Scholastic Aptitude Test), debido a que existen correlaciones entre sus puntajes y los obtenidos con el Test de Inteligencia General. Así mismo, la muestra estuvo integrada por estudiantes de secundaria e ingresantes a la universidad. La conclusión más importante en relación a la presente investigación es que el rendimiento académico, la inteligencia general y la comprensión lectora presentan una correlación medianamente alta y significativa en el campo educacional.

Ugarriza (2006) evaluó la comprensión lectora inferencial de textos especializados en estudiantes universitarios de estudios generales de una universidad privada. La muestra estuvo conformada por 717 estudiantes, y la investigadora utilizó la prueba de Comprensión Lectora Inferencial (CLI-U). La intención fue conocer las estrategias que se utilizan para conocer un texto científico. Se analizaron las actividades cognitivas cuando se lee un texto de psicología y mediante el análisis factorial se llegó a la conclusión de que intervienen dos factores: F1 Procesamiento macroestructural y F2 Modelo de la situación. Se recomendó la intervención de los docentes, quienes deben promover el acercamiento al texto, y enseñarles estrategias adecuadas de comprensión de texto de las asignaturas que tienen a su cargo.

Mac Dowall (2009) realizó la investigación sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes a la Facultad de Educación de la UNMSM. La muestra fue de 98 estudiantes de ambos sexos con una edad promedio de 19 años, matriculados en el primer ciclo de estudios de la carrera profesional de Educación. Los instrumentos aplicados fueron la Escala de Estrategias de

Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (1994) y el test de comprensión de lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva. Los resultados obtenidos dieron a conocer que existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

Hábitos de estudio

Apaza (1998) estudió las actitudes y hábitos de estudio de los alumnos ingresantes a los institutos superiores pedagógicos privados del Cusco. La conclusión de la investigación señaló que los estudiantes de los primeros ciclos académicos demuestran hábitos y actitudes inadecuadas de estudio, en especial la técnica para leer y tomar apuntes, donde nada o poco hacen para reforzar los hábitos hacia el estudio, que luego puede generar un bajo rendimiento académico.

Ramos (1998) investigó el nivel de correlación entre la realización de la tarea escolar y el rendimiento académico. A través de un estudio correlacional comparativo evaluó la relación entre hábitos de estudio por sexo y procedencia de la escuela. Mediante un análisis log lineal evaluó los seis modelos explicativos de la relación, utilizando las tasas de ventajas para las interpretaciones del modelo seleccionado. Los participantes fueron estudiantes de 5to de secundaria de dos escuelas mixtas equivalentes, de Lima (73) y de provincia, Chimbote (61) de nivel socioeconómico bajo entre 16 y 18 años. El instrumento utilizado fue el Cuestionario Maddox adaptado conceptualmente por Bazán y Aparicio (1993). El nivel de correlación encontrado fue bueno, porque está comprendida en el intervalo (0,50 – 0,80) lo que evidencia objetivamente que la realización de la tarea escolar influye en un 61% en el rendimiento académico de matemática. Además, el estudio determinó que los hábitos de estudio de los estudiantes son moderados, que los promedios de hábitos de los provincianos y de las mujeres son mejores que de sus pares limeños ($t= 5.34$, $p= 0.0001$) y varones ($t= 3.59$, $p= 0.0001$) respectivamente. El mejor modelo seleccionado es aquel que afirma que tanto la procedencia como el sexo explican independientemente los tipos

de hábitos de estudio ($G^2 = p = 0.5748$). Esta explicación es mayor en el caso de la procedencia que el sexo. Por un estudiante limeño con hábitos adecuados hay cuatro de provincia con el mismo nivel de hábitos, y por cada estudiante varón con hábitos de estudio adecuados hay tres estudiantes mujeres con el mismo nivel de hábitos.

Vildoso (1999) estudió la influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. Concluyó que existe una correlación significativa entre hábitos de estudio, la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos de segundo, tercer y cuarto año de la Escuela de Agronomía.

Rendimiento académico

Reyes (2003) estudió la relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UNMSM. Los resultados encontrados fueron los siguientes: 1. El rendimiento académico de los estudiantes se encuentra en el término medio, correspondiente a un aprendizaje logrado. 2. Existe una mayor predominancia del componente emocionalidad en la ansiedad ante los exámenes. 3. Hay predominancia de rasgos de personalidad como: Inteligencia alta, estabilidad emocional, sensibilidad blanda y adaptación serena. 4. El autoconcepto es promedio, sin embargo se observa un alto autoconcepto académico y un bajo autoconcepto social. 5. La mitad de los estudiantes poseen un bajo nivel de asertividad. 6. Finalmente, el autoconcepto académico es predictor del rendimiento académico en la muestra estudiada.

Serón (2006) realizó un estudio sobre la relación que existe en factores estresantes y el rendimiento académico en los estudiantes de enfermería de la UNMSM. El método que aplicó fue el descriptivo correlacional de corte transversal en una población de 59 estudiantes de enfermería de 2do

y 3er año de estudios. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario para identificar los factores estresantes y un formato de escala de calificación que tuvo como objetivo recolectar información sobre el rendimiento académico del estudiante. Entre las conclusiones a las que se llegó se destaca que los estudiantes de enfermería presentan factores estresantes: Biológicos, psicológicos y socioculturales; y éstos se relacionan con el rendimiento académico.

Angulo (2008) presentó una investigación sobre la relación entre la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento académico en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM. La muestra fue de 240 estudiantes. Las pruebas aplicadas fueron: El cuestionario de motivación para estudiar educación, que es una adaptación de un cuestionario de motivación para estudiar psicología y el inventario de satisfacción con la profesión elegida de Jesahel Vildoso. Los datos del rendimiento académico fueron obtenidos a partir de promedio ponderado de los alumnos en el año académico 2006. Los resultados fueron que la motivación para el estudio de educación y la satisfacción por la profesión elegida están relacionadas significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación.

López (2008) realizó un estudio multivariado cuyo objetivo fue conocer si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje eran factores predictivos del rendimiento académico. La muestra fue 236 estudiantes de cuatro facultades de una universidad pública de Lima. Las pruebas aplicadas fueron: La Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el inventario de Inteligencia de BarOn. Se recopilaron las notas de los diferentes cursos (promedio ponderado) al final del año académico. Los resultados fueron: 1. Los estudiantes presentaron una inteligencia emocional promedio. 2. Existieron diferencias altamente significativas en cuanto al sexo. 3. Respecto a las estrategias de aprendizaje se encontró que la estrategia de codificación es la más utilizada con un 69%. 4. El modelo final predictivo quedó constituido por 5 componentes de la

inteligencia emocional y la estrategia de codificación con un 16% de la explicación de la variación total del rendimiento académico.

Thornberry (2008) estudió la relación entre el uso de estrategias metacognitivas, la motivación académica y el rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por 116 alumnos ingresantes al primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana. La prueba utilizada fue la Escala de Motivación Académica, instrumento de tipo cuestionario en las que se evalúan las dimensiones motivacionales de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro. Los resultados mostraron que existen correlaciones positivas entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero estas relaciones no llegan a ser predictivas. En cambio la motivación académica logra predecir el rendimiento en un 12.6%.

Alvarado (2010) investigó los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la UNMSM. La población de estudio estuvo conformada por 90 estudiantes. El investigador utilizó la técnica de entrevista, y como instrumento utilizó una escala modificada. Los resultados indicaron que respecto a los factores personales, que influyen en el rendimiento académico, el factor de clima emocional familiar influye en 93%. Le siguen los factores de vocación (92%), autoconcepto académico (91%), fuerza motivadora (90%), forma de ser, pensar y actuar (84%), y por último la ansiedad ante los exámenes (81%). En cuanto a los factores académicos que influyen en el rendimiento académico, se observó que la relación con el profesor lidera con un 71%, seguido por el método de enseñanza (62%), plan de estudios (57%), y por último, el factor de horario de clases (46%).

2.1.2 A nivel internacional

Comprensión Lectora

Gagniere (1996) estudió las habilidades lectoras en estudiantes de una universidad privada de México. Utilizó un cuestionario de opción múltiple de 25 preguntas, que se aplicó a una muestra de 13 estudiantes del quinto y el décimo semestre académico. Los resultados del diagnóstico evidenciaron que el grupo de estudiantes evaluados conoce las habilidades lectoras en forma teórica; pero que al tratar de aplicar la teoría a la práctica (en este caso a un artículo académico), se presentaron dificultades importantes que desmienten el resultado obtenido en el examen diagnóstico.

Partido (1998) investigó el papel que desempeña el maestro en relación a la lectura (es decir, cómo la conceptualiza y cómo la emplea en clases) y cómo influye en la manera en que los estudiantes conceptualizan, valoran y emplean la lectura dentro y fuera del ámbito escolar. En la investigación se utilizaron encuestas, que fueron aplicadas a una muestra de 10 docentes de la Universidad Pedagógica Nacional en México, con el fin de sistematizar sus puntos de vista sobre la lectura. Los resultados son diversos: Ninguno de los docentes visualiza la lectura como una alternativa de aprendizaje; reconocen que es un medio importante para obtener información, pero no la emplean en el desarrollo de sus orientaciones estudiantiles, pues consideran que no cuentan con el tiempo suficiente para utilizarla, porque en ocasiones el texto escrito resulta difícil de comprender, ya sea por la terminología que emplea o porque los estudiantes no poseen la información previa necesaria para entenderlo. Asimismo, la mayoría de docentes respondió que utiliza la lectura extra clase; siendo pocos los que la emplean durante el desarrollo de la clase para confrontar puntos de vista de diversos autores sobre un tema común.

Echevarría y Gastón (2000) investigaron las dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer semestre en España.

Buscaron cuáles son los niveles del proceso lector en los que se producen las mayores dificultades de comprensión lectora y los factores que las motivan. El estudio se realizó a partir de un texto expositivo-argumentativo con 87 alumnos del primer semestre de Educación Social; para lo cual se utilizaron dos instrumentos: Una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y otra relacionada con la realización de resúmenes. Los resultados mostraron que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto. Así mismo, los investigadores determinaron que los estudiantes tienen una especial dificultad en construir el modelo del mundo o modelo de situación que requiere la correcta comprensión del texto; es decir, la carencia de los conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto.

Aragón y Ochoa (2005) realizaron un estudio que relaciona el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al leer artículos científicos y su nivel de comprensión. Participaron 33 estudiantes de psicología, quienes leyeron y reseñaron dos tipos de artículos científicos. La actividad de los estudiantes fue grabada en video durante el proceso de lectura y escritura. Se encontró una correlación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo y los niveles de comprensión. Lo cual implica que, a mayor nivel de funcionamiento cognitivo, mayor nivel de comprensión lectora; y a menor nivel de funcionamiento cognitivo, menor nivel de comprensión lectora.

Burín, Irrazabal, León y Saux (2005) estudiaron la relación entre la producción de resúmenes y el tipo textual. La muestra estuvo constituida por 83 estudiantes universitarios de Argentina, a los que se les administró 2 textos (expositivo y narrativo) y se solicitó la realización de un breve resumen. Luego se analizaron los puntajes obtenidos según los índices de contenido y coherencia y se clasificaron según modalidad. Los resultados

obtenidos muestran puntajes diferenciales entre los índices mencionados, reflejando un mejor desempeño en contenido y un efecto del tipo de texto sobre la modalidad de resúmenes producidos.

De Brito y Angeli (2005) investigaron sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios del primer año de distintas carreras, en razón del curso frecuentado y del género. Participaron 134 alumnos, de ambos sexos, del primer año, provenientes de diversos cursos de las áreas exactas, humanas y biológicas, de dos universidades particulares de dos estados brasileños. El instrumento utilizado para la comprensión lectora fue un texto de revista estructurado en CLOZE tradicional (con la omisión de los quintos vocablos), cuya puntuación podría variar entre 0 a 40 aciertos. Se identificó que el promedio obtenido por los alumnos fue de 18.49. (DP= 4.12) por debajo de lo esperado para el nivel educativo en que se encontraban. No fueron encontradas diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora de los estudiantes cuando se realizó la comparación entre las áreas de estudio y el sexo. Los resultados fueron congruentes con las otras pesquisas que evidenciaron problemas en cuanto a la habilidad de lectura, en universitarios, lo que es preocupante, considerándose la deseada autonomía de aprendizaje, que estos estudiantes deberían presentar. El test de CLOZE resultó ser un instrumento útil para detectar el nivel de los lectores, lo que generó elementos indispensables para eventuales programas de intervención o para prácticas pedagógicas de los docentes que deseen auxiliar el desarrollo de las capacidades lingüísticas de sus alumnos.

Carrillo (2007) realizó un estudio exploratorio, a través de encuestas a estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México, para conocer el nivel lector que tenían, los vicios de lectura y, a partir de esto, una proyección del nivel cultural que poseían. Encontró que menos del 50% de los entrevistados lee y comprende un texto en su totalidad, hay un desinterés por la lectura, que afecta el nivel intelectual y cultural de esos alumnos universitarios, entre otros aspectos.

Calderón-Ibáñez y Quijano-Penuela (2010) investigaron las características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Aplicaron el test CLOZE a alumnos de las carreras de Derecho (cuarto y quinto semestre) y Psicología (tercer semestre) de la Universidad Cooperativa de Colombia. Los resultados mostraron que los estudiantes de los programas de Derecho y Psicología se encuentran en el nivel de comprensión literal. Esto indica que no trascienden el texto, no hay capacidad de leer entre líneas y el léxico de los lectores es muy reducido. Por otro lado, no se evidencia por parte de los estudiantes el paso por los distintos niveles de adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de la información.

Cisneros, Olave, y Rojas (2010) estudiaron la inferencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios colombianos. Los resultados evidenciaron que: A. La preparación universitaria estrictamente disciplinar no impacta en los niveles de relación epistémico de los estudiantes con el texto científico académico de corte explicativo argumentativo. B. En el imaginario estudiantil la paráfrasis, por ejemplo, se presenta como una estrategia y producción textual de mayor validez asertiva que la inferencia en contextos de regulación académica. C. Después de los procesos de formación universitaria, los estudiantes no revelan herramientas de autorregulación ni metacognición en la comprensión de textos académicos que leen. D. No existe un intercambio disciplinar entre docentes encargados de formar en habilidades lectoras y aquellos especializados en la demás disciplinas científicas. Esto se revela en las prácticas lectoras de sus estudiantes que no dimensionan la lectura como una parte de la ciencia por aprender, sino como un saber atomizado y relegado a una o dos asignaturas diseminadas en el pensum (relación de materias o clases determinadas). E. Los niveles y procedimientos argumentativos, requeridos para defender una posición frente a un texto no presentan mejoramientos significativos en el paso por la educación superior. Privilegia la inclusión de opiniones o juicios de valor cuya fuente suelen ser los saberes previamente obtenidos, desligados de las condiciones que evidencian un texto como objetivo de análisis, así como

sus propuestas de diálogos. Los autores agregan que las dificultades encontradas en la comprensión lectora están relacionadas directamente con el trabajo inferencial y son: Dificultades para definir los propósitos del autor y del texto; dificultades para identificar la polifonía textual, lectura relacional entre significados e identificación de ideas principales (inferir jerarquías y secuencias); dificultades para la lectura relacional entre significados; y dificultades metacognitivas, metadiscursivas y de autorregulación.

Hábitos de estudio

Pérez (1985) demostró con su investigación que los alumnos de tecnología farmacéutica de la Universidad Central de Venezuela que practicaban hábitos de estudio adecuados tenían mayor índice académico que aquellos con hábitos de estudio inadecuados. Por otra parte, en aquellas asignaturas donde los docentes inducían a los alumnos a aplicar técnicas de estudio el rendimiento estudiantil era mayor.

Rondón (1991) estudió los hábitos de estudio en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Colombia. Encontró que los hábitos de estudio tienen una importancia significativa en el mejoramiento del rendimiento estudiantil ya que garantizan un entrenamiento en técnicas e instrumentos necesarios para la adquisición de nuevos aprendizajes, un mayor bagaje de conocimientos y adaptación a la cambiante vida moderna.

Ugaz (1996) investigó la correlación múltiple entre la inteligencia, los hábitos de estudio, el control emocional y la ansiedad con el rendimiento académico en estudiantes de pre-grado de ingeniería industrial de la Universidad Aliaga de España. Concluyó que existe una correlación múltiple entre las variables mencionadas. El aporte a este trabajo de investigación está orientado a enriquecer las bases teóricas, puesto que la conclusión a la que arribó el investigador invita a focalizar aspectos que

se relacionan en la adquisición de hábitos de estudio, como es la actitud que debe asumir el alumno hacia el estudio.

Sánchez (1998) realizó una investigación sobre la correlación múltiple significativa entre la organización del tiempo libre y el rendimiento académico en alumnos de la Universidad Aliaga de España. Concluyó que existe una correlación múltiple del tiempo libre debidamente organizado con el logro académico de los alumnos, observándose que existen factores y aspectos personales como la organización y distribución adecuada del tiempo de estudios, los cuales influyen en el éxito académico.

Zorrilla, García y Herrera (1998) referido por Crespo de Acosta (2000) estudiaron la relación explicativa entre las siguientes variables independientes: Estudio de los padres, sexo, centro de estudios, personalidad, inteligencia, autoeficacia, hábitos de estudio, satisfacción, rendimiento subjetivo en la universidad y variables dependientes: Rendimiento académico y asistencia a clases. La muestra estuvo conformada por los alumnos de la Universidad de Salamanca – España. Los resultados pusieron en evidencia que existe influencia significativa de las variables independientes en las variables dependientes, por lo tanto el supuesto es bastante acertado.

Núñez y Sánchez (2001) investigaron los hábitos de estudio y rendimiento académico. Este estudio fue desarrollado por los investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Concluyeron que las variables mejores desarrolladas por los estudiantes es su capacidad para realizar con agrado todo lo relacionado con sus estudios; comportamiento adecuado en el aula que facilita el estudio; la capacidad de realizar una lectura eficaz, así como la facilidad en el trabajo individual y grupal, todo ello logrado por una adecuada motivación para la práctica de hábitos de estudio. Este estudio aporta al presente trabajo en el establecimiento de niveles de discusión más amplios y con sustento teórico, comparativo encontrados en diferentes contextos.

Obaya y Reyes (2008) analizaron los hábitos de estudios de estudiantes de la carrera de ingeniería de la Universidad Autónoma de México en cursos de química básica. Concluyeron que la escasa disciplina para el estudio y la falta de concentración en lo que estudian, así como la falta de organización del tiempo y la dificultad de relacionar lo aprendido en las diferentes áreas del conocimiento, son los principales obstáculos para mejorar el aprendizaje de química básica.

Rendimiento académico

Aquino (1999) estudió los efectos de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico y la perseverancia en los estudios universitarios supervisados en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela. Concluyó que la evaluación formativa y la perseverancia influyen en el rendimiento académico, haciendo un alto en la conclusión ella proporciona un aspecto a considerar, la perseverancia como un factor interno que influye en el rendimiento académico.

De la Orden y Gonzáles (2005) investigaron los factores que influyen en el rendimiento académico bajo. El estudio definía los perfiles de los estudiantes en función de algunas variables que podrían discriminar entre aquellos con bajo rendimiento académico y los de rendimiento académico suficiente. La conclusión principal fue que la mayor parte de las variables que permiten la discriminación entre los perfiles pueden ser modificadas en la educación formal.

Castaño, Giraldo, Peralta y Ramírez (2006) estudiaron los factores resilientes asociados al rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de Colombia. Dicha muestra estuvo compuesta por 345 estudiantes, distribuidos en 2 grupos, alto y bajo rendimiento, entre los 18 y 38 años de edad. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios (CRE-U). Los resultados, después de aplicar el modelo estadístico de regresión logística

binaria, indicaron que existen diferencias significativas de los factores resilientes entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico.

Moral (2006) investigó la relación del rendimiento académico con la capacidad intelectual, alexitimia como indicador de la inteligencia emocional, salud mental y variables socio-demográficas. La muestra constó de 362 estudiantes universitarios de México. La inteligencia se midió mediante el DAT y el test de domino, la alexitimia se evaluó con el TAS-20, la salud mental se midió con el MMPI y el rendimiento académico se obtuvo a través de la calificación promedio del semestre. El rendimiento académico se asoció con las capacidades intelectuales, aunque de forma débil. Por otro lado, las escalas de inteligencia (DAT y domino) fueron predictores del rendimiento académico. Por el contrario, las escalas de alexitimia (TAS-20) y el desequilibrio psíquico (MMPI), así como las variables socio-demográficas, resultaron predictores inadecuados.

Castejón y Pérez (2007) estudiaron la contribución específica de la inteligencia emocional en la predicción del rendimiento académico. La muestra estuvo constituida por 250 estudiantes de la Universidad de Alicante, España de estudios técnicos y humanísticos. Los investigadores emplearon las pruebas de inteligencia emocional, el TMMS-24 y la prueba de Schutte et al (1998), junto con el Test de Factor G de Catell y diferentes indicadores globales de rendimiento académico. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones prácticamente nulas entre el cociente intelectual y los diferentes factores de inteligencia emocional evaluados en este estudio. Además, el análisis de regresión jerárquica mostró relaciones significativas de las medidas de inteligencia emocional con algunos indicadores de rendimiento académico. Estos resultados indican la contribución independiente de la inteligencia emocional en la predicción y/o explicación del rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Martín (2007) estudió la relación entre el nivel de stress y los exámenes en los estudiantes universitarios. Además se analizó la influencia de

determinados indicadores de salud y del autoconcepto académico. La muestra estuvo constituida por 40 estudiantes del cuarto curso de licenciaturas de psicología, ciencias económicas, filología inglesa y filología hispánica. Los estudiantes fueron evaluados a lo largo de dos momentos temporales que diferían en la proximidad de la fecha de los exámenes: Periodo sin exámenes (Marzo) y periodo con exámenes (Junio). En general, los resultados muestran un aumento en el nivel de stress alcanzado por los estudiantes de psicología respecto al de filología hispánica durante los periodos analizados. Así mismo, se ha hallado efectos sobre la salud (ansiedad, consumo de tabaco, cafeína, fármacos, etc.) y nivel de autoconcepto (peor nivel de autoconcepto durante el periodo de presencia del stress).

García, Martín, Rodríguez y Torbay (2008) analizaron la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en 789 estudiantes universitarios, utilizando tres indicadores diferentes: 1. Tasa de intento (créditos presentados sobre los matriculados), 2. Tasa de eficiencia (créditos aprobados sobre los matriculados), y 3. Tasa de éxito (créditos aprobados sobre los presentados). Los resultados mostraron diferencias según el indicador utilizado. La tasa de intento y eficacia se relacionaron con el uso de estrategias que fomentan un aprendizaje significativo y autorregulado.

Álvarez, Álvarez, Bernardo, Cerezo, González-Castro, González-Pineda, Núñez, Rodríguez, Rodríguez, y Rosario (2009) estudiaron la capacidad predictiva de los estilos de pensamiento sobre el rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por 1,466 estudiantes del 1er al 4to de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de España. Los investigadores plantearon un modelo parsimonioso de estructuras de covarianza y se contrastó en cuatro muestras de estudiantes correspondientes a los 4 cursos de la ESO y así como para la muestra total. Los resultados obtenidos mostraron que si bien los estilos de aprendizaje explican parte de la varianza del rendimiento académico, ésta solo está sobre el 10%.

Castro y Pérez (2009) realizaron un análisis de las relaciones existentes entre los niveles de actitud hacia las matemáticas y el rendimiento obtenido en educación secundaria en alumnos del primer año de la Universidad de Granada, España. Utilizaron técnicas logarítmicas lineales y encontraron que existe una asociación significativa entre rendimiento académico y actitud hacia las matemáticas. Los alumnos con rendimiento alto en matemáticas obtuvieron un nivel alto en la prueba de actitud hacia las matemáticas; mientras que los alumnos con rendimiento bajo en matemáticas obtuvieron un nivel bajo en la prueba de actitud.

Garfella, Gargallo, Ros, Sánchez y Serra (2009) llevaron a cabo un estudio sobre la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 1298 estudiantes de tres universidades de la ciudad de Valencia, España: Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia. La evaluación de autoconcepto se realizó con el cuestionario AT5, que permite obtener puntuaciones de 5 tipos de autoconcepto: Académico/laboral, emocional, físico, familiar y social. El rendimiento académico se obtuvo a través de la media de las asignaturas troncales y obligatorias. A partir de esas puntuaciones se llevó a cabo las correlaciones entre las puntuaciones de autoconcepto y rendimiento. El análisis de regresión lineal reflejó una relación moderada entre tres de los cinco tipos de autoconcepto que evalúa el cuestionario (académico/laboral, familiar y físico). Según los investigadores, estos resultados llevan a tomar conciencia de la importancia de apoyar, como profesores, el desarrollo de un buen autoconcepto en los estudiantes universitarios.

Esquerra y Ospina (2010) estudiaron los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad Santo Tomas de Bogotá, Colombia. El propósito de la investigación fue describir los estilos de aprendizaje e identificar si existe correlación entre éstos, y el rendimiento académico de los estudiantes de psicología. Utilizaron el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los resultados evidenciaron que todos los estilos de

aprendizaje se encuentran presentes en el grupo de estudiantes de psicología. Por otro lado, se encontró que el grupo tiene más tendencia al estilo reflexivo. Finalmente, se observó que existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, especialmente en estudiantes que muestran el estilo activo y reflexivo.

2.2 Bases teóricas relacionadas con el tema

2.2.1 Comprensión Lectora

2.2.1.1 Definición de Comprensión Lectora

La comprensión lectora es un proceso interactivo que depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. Tener una claridad teórica sobre los principales factores es necesario para entender e investigar la comprensión lectora, así como para planificar mejor las distintas actividades orientadas a incrementarla, perfeccionarla o mejorarla.

Según Cooper (1990) la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Es decir, para Cooper, la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector, o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua. Para otros autores, como Aliaga (1998) y Herrera (2000), la comprensión lectora es algo más complejo, que involucraría otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido. Así, para Solé (2000), en la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y sus conocimientos previos; pues para leer se necesita, simultáneamente, descodificar y aportar al texto los objetivos,

ideas y experiencias previas; también, implicarse en un proceso de predicción e inferencia continuo, que se apoya en la información que aporta el texto, y en las propias experiencias; resaltando ella, no sólo el conocimiento previo, sino también las expectativas, predicciones y objetivos del lector, así como las características del texto a leer.

Igualmente, para Stella (citado por Martínez, 1997), la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo; interacción que lleva al lector a involucrarse en una serie de procesos inferenciales, necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación de lo que el texto describe. Agregando, a lo que ya refirieron los autores mencionados, las ideas de contexto, estrategia y de procesos inferenciales, enriqueciendo así el contenido de la comprensión lectora.

2.2.1.2 Factores de la Comprensión Lectora

Si bien existen muchos factores de la comprensión lectora tales como el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal (Cooper, 1990), sin embargo los factores principales a tener en cuenta por el docente para el mejoramiento de la comprensión lectora en los jóvenes universitarios, son:

A. Los esquemas. Desde que nacen, las personas progresivamente van construyendo representaciones teóricas acerca de la realidad y la cultura, que expresan su conocimiento, siempre relativo y ampliable, representaciones que han sido reconocidas como esquema de conocimientos. Existen diversas definiciones de esquema, así Puente (1995, p.78) indicó que “El esquema es un sistema de representación constituida por un

conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados”. Para dicho autor la noción de esquema está presente en los principales procesos cognitivos, como la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, la instrucción y la comprensión lectora. Entre tanto que Cooper (1990, p.19-21) indicó que “Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual”. Y agregó que “los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, informaciones, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia”. Por su lado, Martínez (1997, p.15) afirmó que los esquemas: “son paquetes de conocimiento estructurado, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información /.../ están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción”.

Todos estos autores destacan que los esquemas son representaciones teóricas, que tienen un carácter estructural y que están conformados por conocimientos; lo cual indica que existe un relativo consenso en cuanto a la conceptualización de lo que se entiende por esquema, lo que facilita su utilización en este estudio.

Puente (1995) sostiene que el esquema es muy útil en la comprensión lectora, pues cumple las siguientes funciones: 1. Provee el marco de referencia para aprender y asimilar la información del texto. 2. Dirige la atención, valiéndose de hipótesis que deben ser contrastados con los datos textuales. 3. Sugiere el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento ascendente o descendente. 4. Capacita al lector para que realice elaboraciones e inferencias. 5. Facilita la ubicación de los elementos del texto y facilita el ordenarlos coherentemente. 6. Sirve para revisar y generar síntesis en base a ideas principales.

7. Permite la construcción inferencial generando hipótesis acerca de la información no recordada.

Es de resaltar que los esquemas o conocimientos estructurados previos del lector parecen incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas; lo cual le permite hacer inferencias y comprender mucho más de lo que está explicado en el texto. Además, a medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la nueva información con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían y enriquecen constantemente.

En consecuencia, la comprensión de un texto depende en gran medida de los esquemas del lector, pues cada vez que éste lee lo hace premunido de un esquema, el cual puede confirmarse y enriquecerse o modificarse y hacerse más preciso. Cuanto más se aproximan los esquemas del lector a los elementos textuales (contenido, estructura lingüística) propuestos por el autor, más fácil le resultará al lector comprender al texto. Es decir, es necesario que el lector posea un esquema de conocimientos apropiados; de lo contrario, no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido expresado. Igualmente, las diferencias individuales en el conocimiento conducen a diferencias en la comprensión, pues el lector entiende el texto en relación a lo que ha acumulado previamente: conceptos, ideas, valores, prejuicios, etc.

En otros contextos el esquema se denomina con otros términos alternativos como: estructura cognoscitiva, memoria a largo plazo, información no visual o conocimiento previo. Este conocimiento previo ante la lectura, mínimamente, incluye: a) El

conocimiento del lenguaje (vocabularios y formas textuales), b) El conocimiento de la materia de lectura (conceptos e ideas principales) y c) El conocimiento de la manera en que se debe leer (cómo identificar ideas principales, hacer inferencias, elaborar resúmenes).

B. Estructura y tipos de texto

Desde el punto de vista estructural, según Allende y Condemarín (1986) todo tipo de texto está constituido por: a) elementos microestructurales o estratos: Son aquellos elementos que forman un texto sin pertenecer propiamente a su significación (letras, palabras, oraciones); la comprensión, normalmente no versa sobre los estratos, pero son básicos para lograrla; b) elementos macroestructurales, intertexto o intratexto: son los elementos interrelacionados relevantes para la significación del conjunto y que dan unidad y estructura a un escrito; o al decir de Van Dijk (1998, p.43) “Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto del discurso”. O también Van Dijk (1996, p.55), “la macroestructura de un texto es /.../ una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto”. Es decir, constituye la representación sintética de lo más esencial de un texto, o la conjunción de las ideas explícitas e implícitas más importantes que contiene un texto.

Van Dijk (1998, p.58) considera que para vincular las proposiciones de las microestructuras con las de las macroestructuras es necesario tener reglas que él denomina macrorreglas. Según él: “Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto. En cierto modo esta consideración implica una reducción de la información, de manera que – en el plano cognitivo- también podemos considerar las macrorreglas como operaciones para reducciones de información semántica”. Las diversas

macrorreglas analizadas y propuestas por este autor son las siguientes: supresión, selección, generalización y construcción, y son muy importantes para identificar ideas principales, hacer inferencias y elaborar resúmenes. c) Elementos supraestructurales o supratexto: Constituyen el contexto externo de un texto. Es decir, según Van Dijk (1996, p.144): “una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”.

Para Clemente y Domínguez (1999, p.41) la superestructura: “al igual que la macroestructura, también tiene una función organizativa, pero en un sentido diferente, ya que no hace alusión al contenido o a la semántica, sino a la forma. Este nivel /.../ constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto, es decir, alude a la forma o la organización formal de los textos”.

Los elementos supraestructurales están ligados e interrelacionados, formando conjuntos que pueden ser incluidos en los esquemas del lector. El conocimiento que éste tenga sobre las diversas superestructuras puede influir en la mejor comprensión lectora y en el recuerdo del texto.

Una parte importante del esquema o conocimiento previo de los lectores debe ser el conocer las características de las diferentes formas que el lenguaje escrito asume, pues mientras más sepan acerca del lenguaje escrito o texto, más fácil será leer y, por tanto, comprender lo leído.

Un texto posee dos aspectos fundamentales para la comprensión: El contenido y la estructura organizativa de ese contenido. El primero tiene que ver con el tema, materia o área específica del conocimiento; y el segundo con la organización de texto o la manera como las ideas (expresadas en palabras, frases) se

interrelacionan para formar un todo coherente. Aun cuando contenido y estructura son dos componentes distintos, en la práctica resulta difícil separarlos.

Ciertamente, para comprender lo que está leyendo, el lector ha de poseer un esquema que le permita: a) relacionar las ideas e informaciones del texto con otras ideas o conocimientos existentes en su mente, y b) entender cómo el autor ha organizado las ideas e informaciones que el texto le ofrece. Lo segundo es muy importante para alcanzar una gran eficiencia lectora, pues los conocimientos sobre la estructura del texto permiten anticipar el desarrollo del contenido de una manera más previsible y facilitan la comprensión de las ideas principales que se encuentran ordenadas en el marco del texto.

Empero, los textos son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de información. No se encuentra lo mismo en un cuento que en un manual, en un informe de investigación que en una novela, en una enciclopedia que en un periódico. Obviamente, cambia tanto el contenido así como los elementos de las estructuras textuales, lo que obliga a conocer éstas para lograr una comprensión adecuada de lo que se lee.

A nivel universitario, especialmente en Educación y Ciencias Sociales, se usan dos tipos fundamentales de texto: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia, y son los materiales de tipo literario. Los textos expositivos brindan información, y refieren hechos; y son los materiales de carácter científico así como estudios relacionados con las Humanidades. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio vocabulario y conceptos útiles; por lo que los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

Los textos expositivos tienen diversas estructuras y existen diversas clasificaciones sobre éstas; pero como afirma Vidal-Abarca y Gilabert (1991, p.32): “No existe un acuerdo generalizado acerca de qué clasificación es la mejor y posiblemente se trata de una cuestión poco relevante. Lo realmente importante es saber que un texto expositivo debe responder a un propósito informativo de un autor, que dicho propósito se refleja en unas cuestiones a las que se pretende contestar, y que el mismo se concreta en unas determinadas estructuras textuales”. Así, los textos expositivos pueden ser: De secuencia, de causación, de comparación-contraste, de descripción o de problema-solución.

De otro lado, los contenidos de un texto también influyen en su comprensión según los lectores concretos. La comprensión se facilita cuando las materias o temas son interesantes para el lector, pues caen dentro de su campo de intereses y le aportan conocimientos o perspectivas nuevos; cumplen con alguna función u objetivo provechoso para el lector (instrumental, recreativo, personal), o se vinculan con su bagaje de conocimientos previos (no hay vacíos o desfases grandes entre el tema del texto y los conocimientos del lector). En caso contrario, la comprensión no se dará; o a lo sumo se realizará con dificultades, superficial y lentamente. Peor aún, cuando los contenidos se presentan en forma desordenada, inconexa o incompleta, el lector debe realizar una labora muy activa de reconstrucción y ordenamiento del material, aunque sea un lector muy eficiente.

C. Las estrategias o habilidades cognitivas

Solé (2000) sostiene que las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir por los lectores, la planificación de las acciones para lograrlos, así como

su supervisión, evaluación y posible cambio, de ser necesario. También se puede afirmar que son procesos mentales o intelectuales que el lector pone en acción para interactuar con el texto; es decir, son los modos flexibles de utilización de sus conocimientos previos y de la información que el texto le proporciona. O, finalmente (Solé, 2000, p.14), “son un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y puede emplear para mejorar su aprendizaje”.

Estas habilidades no son innatas, no maduran ni se desarrollan, sino que se aprenden o adquieren; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse a diversas situaciones y textos.

El lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados a partir de un texto. Pero las estrategias o habilidades más importantes para la comprensión lectora son: La identificación de la idea principal, la elaboración de inferencias y el uso de la elaboración del resumen.

Se debe tener en cuenta que, al decir de Díaz-Barriga y Hernández (1998, p.295): “Las estrategias de identificación de la idea principal y el resumen, en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie: El procesamiento macroestructural del texto. La primera llevada hasta su grado más depurado, y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel. No obstante, podríamos decir que la idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no podemos decir lo inverso porque un resumen, en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales”.

Es muy frecuente considerar que la identificación de la idea principal y la elaboración del resumen de un texto, se realizan después de la lectura; pero, conforme sostiene Solé, si bien su

concreción formal se hace post-lectura, la idea principal, el resumen y la síntesis se construyen en el proceso de la lectura y son un producto de la interacción entre los objetivos y el conocimiento previo del lector, así como la información que aporta el texto.

En este orden de ideas, es pertinente citar largamente lo que afirma Solé (2000, p.128) con relación a las macrorreglas que fueron estudiadas por Van Dijk: “Van Dijk *establece* cuatro reglas que los lectores utilizamos cuanto intentamos resumir el contenido de un texto; omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Mediante las reglas de omisión y de selección se suprime información, pero de distinta manera. Omitimos aquella información que para los propósitos de nuestra lectura podemos considerar poco importante /.../ Sin embargo, cuando seleccionamos, suprimimos información porque resulta obvia, por que es, de algún modo, redundante y, por ende innecesaria /.../ Las otras dos reglas, generalización y construcción o integración permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos /.../ Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto. A partir de la existente, deducimos razonablemente algo más global que integra aquella”.

Es decir, resumir un texto implica tratar la información de modo que pueda excluirse lo que es poco importante o redundante, así como sustituir una serie de conceptos y oraciones por otros que los engloben o integren. Además, requiere que el resumen conserve el significado genuino del texto del que procede.

En la literatura especializada (Rinaudo, 1998) se considera que el resumen es una actividad académica que reúne simultáneamente

componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos. Como actividad cognitiva está orientada a la producción de una versión condensada que preserve las ideas centrales de texto a resumir y las exponga de manera integrada. Como actividad metacognitiva, puede ser utilizada para observar la comprensión del texto o de alguna de sus partes. El componente afectivo alude al hecho de que el estudiante sólo se ocupa voluntariamente en la elaboración de resúmenes, cuando le atribuye a esta habilidad alguna importancia con relación a sus metas u objetivos personales.

Si bien el resumen es básicamente reproductivo, pues se parte de un texto al que se desea reducir a sus ideas más relevantes, es igualmente una habilidad compleja reconstructivo-creativa, que requiere la aplicación de las macrorreglas y el conocimiento de las superestructuras textuales.

De otro lado, la elaboración de inferencias juega un papel muy importante en la comprensión lectora, pues permite integrar las distintas partes (oraciones, párrafos) de un texto, darle coherencia local y global, así como establecer relaciones causales y resolver problemas anafóricos.

Si bien existen discrepancias entre los investigadores en la clasificación de las inferencias, se puede aceptar aquella que la clasifica en inferencias temáticas e inferencias elaborativas (Luque, 2002, p.4), pues: “Mientras que, en general las inferencias elaborativas añaden información al modelo mental que está construyendo el lector, las inferencias temáticas reducen la información mediante selección, generalización, o construcción, las conocidas macrorreglas. Pero esta diferencia entre añadir o reducir no es una mera cuestión aditiva, sino que puede afirmarse que no construir la idea o ideas principales de un texto equivale a no haberlo comprendido”.

Asimismo existe una fuerte discrepancia sobre cuáles y de qué tipo son las inferencias que se realizan en el proceso de la comprensión lectora. La teoría o posición minimalista sostiene que durante la lectura sólo se activan las inferencias que son necesarias para lograr las coherencias locales, o aquellas que son automáticamente accesibles debido a la familiaridad o fácil disponibilidad de la información explícita. En cambio la teoría o posición constructivista sostiene que durante la lectura se produce una considerable cantidad de actividad inferencial que incluiría inferencias relacionadas con la coherencia global del texto, en las cuales se incluirían las inferencias temáticas. Pero, además, conforme sostiene García (1999, p.43): “Las teorías constructivistas sobre la comprensión de textos explican las inferencias que los sujetos generan cuando construyen un modelo de la situación sobre la que trata el texto. Un modelo situacional es una representación mental de las personas, marco, acciones y sucesos que son mencionados en los textos explícitos. Las inferencias requeridas durante el proceso de comprensión /.../ no forman parte del texto base sino que pertenecen a un nivel no textual, al modelo situacional”. Se piensa que la teoría constructivista es mucho más completa y adecuada para explicar la relación entre inferencia y comprensión lectora, no obstante que incluso tal teoría aún no puede explicar cómo se generan las inferencias que elabora el lector, ni en qué momento del proceso de comprensión lectora se produce, si durante o después de la lectura.

De otro lado, según Morales (citado por Puente, 1995) las estrategias para regular el proceso de comprensión en la lectura son los procesos metacognitivos del lector, que implican el uso consciente e intencional de sus conocimientos y habilidades cognitivas durante el proceso de la comprensión lectora y la autorregulación del desarrollo de ese proceso.

A decir de Morales, las estrategias que el lector emplee para regular el proceso de comprensión lectora pueden referirse a tres frases de ese proceso: la planificación, la ejecución y la evaluación. Si bien las 3 son importantes, sin embargo ha sido más estudiada la fase de la ejecución. Esta incluye dos momentos: el monitoreo o supervisión de la ejecución de la tarea o actividad, y la corrección o ajuste del uso de las estrategias cognitivas.

El monitoreo, significa chequear y guiar la ejecución, es decir hacer el seguimiento de la manera como uno está leyendo o usando las estrategias cognitivas, para mejorar la comprensión lectora, detectando errores y adaptando el ritmo de lectura a los objetivos de lectura y a las características del texto. El monitoreo también lo puede realizar el docente para ayudar al estudiante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora.

La corrección o ajuste del uso de las estrategias cognitivas, implica hacer algo específico cuando la ejecución falla. Por ejemplo: Concentrarse, relacionar información nueva con la conocida, probar la corrección de la estrategia; reemplazar alguna estrategia que había estado utilizando en el caso que se modifiquen las características de la tarea, del ambiente o del texto. Esta corrección, igualmente, lo puede realizar el docente para ayudar al estudiante durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora.

Afirma Pinzás (1995) que usar los procesos metacognitivos de esta manera tendría las ventajas de ofrecer mayor corrección (cometiendo menos errores) y mayor habilidad para completar el proceso, pues usar estrategias metacognitivas ayudarán a los lectores a estar alerta a confusiones o fallas en la comprensión y a utilizar recursos o estrategias diversas para eliminarlas.

Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, con el propósito de construir el significado o comprenderlo; estas estrategias se aprenden, mejoran y modifican durante la lectura misma y, de acuerdo con nuestros fines, se considera que lo más importantes, útiles y necesarios para la comprensión lectora en los estudiantes universitarios y, en especial, para su enseñanza sistemática en la Facultad de Educación son los siguientes:

Identificar ideas principales: Es la habilidad cognitiva de comprender y ubicar las ideas esenciales explícitamente contenidas en un texto, descartando detalles, información redundante, secundaria o ejemplos.

Deducir o inferir significado de información explícita: Es el proceso cognitivo que consiste en derivar ideas implícitas de las informaciones o ideas explícitas de un texto.

Elaborar resúmenes o síntesis novedosas: Es la estrategia del lector consistente en reducir la información (ideas, conceptos, detalles relevantes) de un texto, creando o infiriendo nuevos elementos que se relaciona con el contenido del texto, de acuerdo con los objetivos de lectura y conocimientos previos.

Dentro del modelo cognitivo interactivo de la comprensión lectora, concebimos que la comprensión no consiste en un listado de habilidades específicas y diferenciadas, sino que es un proceso integral a través del cual el lector elabora el significado apelando a los elementos estructurales y de contenido del texto, relacionándolos con sus conocimientos previos. Por eso, es necesario enseñar a los estudiantes estas habilidades como un proceso integral, y es preciso enseñar al lector a que identifique los elementos estructurales y de contenido del texto y los relacione con la información previa de que dispone, para así lograr una lectura comprensiva.

2.2.2 Hábitos de estudio

2.2.2.1 Definición de Hábitos de estudio

Martínez, Pérez y Torres (1999), Poves (1999) y Grajales (2002) definen a los hábitos de estudio como la práctica constante de las mismas actividades; se requiere de acciones cotidianas, las cuales serán con el tiempo un hábito afectivo siempre y cuando sean asumidas con responsabilidad, disciplina y orden. La Universidad de Granada (2001) referido por Reyes (2003) define a los hábitos de estudio, como el tiempo que se dedica y el ritmo que se imprime a las actividades educativas, los cuales son el mejor predictor del éxito académico, mucho más que el nivel de inteligencia o de memoria. Ambos autores enfatizan el factor tiempo para referirse a los hábitos de estudio y hacer de ello una costumbre aprendida.

Quelopana (1999), Olcese (1999) y Correa (1998) explican que el hábito es una costumbre para hacer algo como natural, el hábito de estudiar es la práctica de estudio sin necesidad de ordenar de nuevo para hacerlo; una persona no nace con el hábito; éste se adquiere y se aprende; todo estudiante requiere y necesita desarrollarlo. Mientras Poves (1999) señala que el hábito de estudio es una acción que se realiza todos los días aproximadamente a la misma hora, la reiteración de esta conducta en el tiempo va generando un mecanismo inconsciente que hace más fácil y efectiva. El estudiante organiza su tiempo y espacio; aplica técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar, por ello recurre a estos aspectos en pos de lograr hábitos. Mientras que Belaúnde (1994) refiere a los hábitos de estudio al modo como el estudiante se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico.

Considerando los aportes de los autores anteriormente citados, se asume que los hábitos se adquieren por repetición y acumulación

de actos; pues mientras más se estudie, y se haga de manera regular en el mismo lugar y a la misma hora, se podrán arraigar e interiorizar el hábito de estudio. Siendo el estudio un proceso consciente, deliberado que requiere tiempo y esfuerzo; el cual involucra conectarse con un contenido, es decir, implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, procedimientos y relaciones dentro de un contexto; este proceso está orientado al logro de metas, por consiguiente el estudio está en función de objetivos y metas establecidas que se pretende lograr en un determinado tiempo.

En la presente investigación se asume que los hábitos de estudio son habilidades aprendidas y desarrolladas por la repetición constante de actos iguales o semejantes en el quehacer educativo, practicados por los estudiantes para conocer, comprender y aplicar nuevos contenidos; la operacionalización de estos hábitos se realizan a través de técnicas de estudio, que según Fernández (1988) son un conjunto de hábitos de trabajo intelectual que afectan a las funciones de motivación, condiciones físicas y destrezas instrumentales básicas para el estudio; cada una de éstas proporcionan elementos que permiten un adecuado desenvolvimiento del alumno en el que hacer educativo, así como en su contexto personal.

Covey (1989) define el hábito como una intersección de conocimientos representada por el paradigma teórico, que responde al qué hacer y el por qué; la capacidad es el cómo hacer y el deseo, la motivación, es el querer hacer. Para convertir algo en un hábito se requiere de estos tres elementos. Para hablar de hábitos efectivos es imprescindible referirse a los tres aspectos, donde cada uno de ellos responde a un área importante, sin dejar de lado la cohesión e interacción que debe existir en cada uno de ellos.

2.2.2.2 Importancia de los hábitos de estudio

Covey (1989) refiere que el hábito de estudiar es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje; el estudio es una vertiente del proceso de crecimiento personal que supone desarrollo armónico de la inteligencia, la voluntad y la creatividad; para ello se requiere que éstos respondan a las necesidades, capacidades, afectos, actitudes y valores de los estudiantes. En tanto que Grajales (2002) sostiene que el desarrollo de hábitos de estudio apropiados es necesario para el buen desempeño del estudiante; es un tema que interesa a docentes, padres, alumnos, psicólogos, pedagogos, y otros profesionales de la educación; de ahí nace su importancia. Así mismo afirma que se estudia para adquirir y asimilar conocimientos que permitan desarrollar y organizar mejor la vida de los estudiantes. Pero el estudio no sólo nos equipa para este logro, sino que es parte de la preparación para la vida.

2.2.2.3 Factores que intervienen en la formación de hábitos de estudio

Martínez, Pérez y Torres (1999) sostienen que es preciso insistir en la relación física y psicológica, madurez intelectual y emocional que lleva a una actitud mental positiva, el estudiante dotado de buena salud rinde más; y para gozar de buena salud deberá tener hábitos de estudio, disciplina, tiempo suficiente y actitud psicológica para así no sufrir ningún trastorno físico o psicológico; es necesario tener en cuenta que el estudio es una actividad propia del ser humano.

De acuerdo a Soto (2004) los factores ambientales inciden directamente en la formación de hábitos de estudio, siendo los principales; disponer de un lugar de estudio de uso exclusivo, el cambiar de sitio no favorece a la concentración; el lugar debe ser agradable, bien ventilado, silencioso, la luz debe de provenir de su izquierda, el aseo y el orden completan las condiciones. Contando

con el mobiliario adecuado, una mesa de trabajo amplia, una silla con un respaldo firme que facilite una postura erguida y unas estanterías cercanas para que se dispongan rápidamente del material de trabajo habitual y de consulta; también es muy útil disponer de un tablón de corcho que sirve para colocar el horario, fecha de exámenes, trabajos, avisos y otros, relacionados con el estudio. Tapia (1998) sostiene que un estudiante debe saber elegir el lugar más adecuado para estudiar, y si no lo hubiera, acondicionar lo disponible con temperatura, iluminación y equiparlo de la mejor manera.

Ellis (1993) explica que el estudiante debe manejar adecuadamente su tiempo y separar las horas semanales que necesita para estudiar; sin embargo, cada persona tiene diferentes funciones que realizar en su vida, por lo tanto tiene que estar consiente de su situación. Del mismo modo Borda y Pinzón (1997) sostienen que la distribución del tiempo debe responder a las necesidades, prioridades u objetivos de los estudiantes; por lo tanto, la planificación del tiempo sirve para diseñar un plan de estudios, tener claras las metas, establecer un tiempo suficiente para las actividades, éste debe ser flexible y realista; sin lugar a dudas, cumplir con los hábitos de estudio eficientemente implica la sistematización del tiempo; esta distribución del tiempo debe ser realista a las necesidades y exigencias personales y sociales del estudiante, si se cumple se tendrá éxito asegurado.

Horna (2001) manifiesta que las condiciones instrumentales convencionales se refieren específicamente al método de estudio que se empieza a aprender y practicar, incorporándolo al esquema de conducta de los estudiantes y que en conjunto constituye la psicotécnica para aprender a estudiar, disfrutando de ésta tarea, reteniendo lo que se estudia y utilizándolo en el momento oportuno; todo esto significa acción, el hacer cosas, es el concepto básico relacionado al éxito en el estudio.

Considerando las teorías plantadas por los diversos autores citados, se asume que la capacidad para estudiar no es algo con que se nace, por ello el rol de las instituciones educativas es fundamental en la formación de los hábitos de estudio; y sin lugar a duda los factores anteriormente referidos coadyuva al logro de éstas; siendo las condiciones motivadoras trascendentales en el acto de estudio.

2.2.2.4 Definición de métodos de estudio

López (2000) define al método de estudio como el camino adecuado para llegar a un fin académico propuesto, por consiguiente es fundamental para la vida, en especial en el campo de las relaciones intelectuales, pues tiene como propósito guiar y promover el estudio para alcanzar el éxito. Tapia (1998) sostiene que el método de estudio es tener orden en las ideas y en las actitudes cuando se realiza una actividad. Borda y Pinzón (1997) explican la importancia del método en el estudio, definiéndolo como el medio para alcanzar objetivos y proyectos superiores; estudiar con eficacia no es una meta infranqueable, todas las personas con disciplina, orden e interés pueden obtener mejores resultados.

2.2.2.5 Tipos de métodos de estudio

Tapia (1998) plantea tres clases de métodos: Método total, método por partes y método mixto o de la medición. El método total, es muy efectivo cuando se trata de estudiar temas cortos. Su técnica requiere leer de principio a fin todo el tema, empleando la lectura comprensiva; volver a leer un número suficiente de veces, según el grado de dificultad del tema, hasta lograr su comprensión; y captar la idea general del tema. Método por partes, es excelente en el estudio de temas extensos. La técnica a seguir consiste primero en considerar cada párrafo tantas veces como sea necesario hasta captar su significado y hacer lo mismo

con cada párrafo hasta concluir el tema. Método mixto, llamado así porque intervienen los dos anteriores, en un momento se estudia empleando el método total y en otro, el por partes; es recomendable en el estudio de temas muy extensos.

Hernández (1998) manifiesta que el método de estudio EPLERR, es una guía de ayuda que permite aprender en forma activa y significativa, sus siglas responde a los verbos explorar, preguntar, leer, esquematizar, recitar y resumir; orienta el estudio en forma organizada y sistemática, es eficaz sólo si se tiene el propósito de mejorar la forma en que se está aprendiendo, no basta con poder aprender y querer aprender, es necesario saber aprender, es decir poseer la capacidad de aprender; tener la voluntad de aprender, estar motivado y mostrar una actitud predispuesta hacia el estudio; y saber aprender, teniendo conocimiento de cómo hacer el trabajo. Del mismo modo, precisa que si la organización es buena, y se utilizan diversas estrategias, mejores son los resultados. Este método de estudio debe ser adaptado a las características personales y a las demandas de las tareas que pretende realizar el estudiante; si se practica lo suficiente se convierte en un hábito el cual contribuye a adquirir una actitud más metódica.

Márquez y Mondragón (1987) sostienen que los métodos son necesarios no sólo para conocerlos; sino también éstos deben ser dominados y usados. En el gráfico siguiente se visualiza el proceso que sigue este método, el cual es representado como una escalera que introduce al estudio en forma progresiva y significativa.

Lengefeld (1997) refiere que el método ECLRR, responde a un estilo más minucioso y detallado de la lectura, cada letra del grupo responde a cinco pasos que a continuación se explica; examinar, consiste en saber a partir de una primera lectura, en qué consiste el texto, en esta fase se plantea una serie de

preguntas fundamentales acerca del texto; sobre todo a aquellas que deben ser respondidas después de la lectura, se pueden transformar en preguntas los encabezamientos y títulos.

Seguidamente, leer los títulos con el propósito de responder a una interrogante, utilizando la técnica del subrayado, las notas al margen y otros. Respuesta, es otro paso, que una vez terminada la lectura analítica anterior, se pasa a contestar las preguntas que fueron planteadas anteriormente; y si es necesario, se realiza alguna pregunta más puntual sobre el texto y su contenido. Revisión, consiste en una lectura rápida para revisar el texto, o tema, leído, se ven los puntos que no quedaron claros y se completan las respuestas; aquí se apela a los esquemas y resúmenes.

Prosiguiendo con el método, Lengefeld (1997) refiere que el quinto paso es el repaso, el cual asegura una mejor forma de consolidar la lectura adecuada. Para la aplicación del método se siguen los siguientes pasos; examen de la lección, donde se identifica el título y el número de apartados y sub apartados, realizar preguntas sobre el tema; subrayar las ideas principales en rojo, las secundarias con azul y esquematizar las ideas clave como entradas principales.

No se puede asegurar que exista el método ideal para estudiar, pero existe la necesidad de incorporar algunos elementos como la distribución del tiempo, cumplimiento y seguimiento de tareas, propician y favorecen la asunción de un método propio; esto se hará efectivo gracias a la formación de hábitos y a un proceder ordenado en las tareas que se tiene que estudiar.

2.2.2.6 Relación entre método y hábito de estudio

Para que los estudiantes concluyan sus estudios superiores satisfactoriamente, y continúe su preparación a través de la formación continua, se requiere de un complejo y trascendental

aprendizaje de hábitos de estudio de modo gradual gracias al rendimiento progresivo. Los hábitos que se adquieren en la vida, ayuda a ser más ordenado y metódico en el estudio; según lo sustentado por López (2000), todo ello con el propósito de obtener resultados satisfactorios.

2.2.2.7 Diferencia entre métodos y técnicas de estudio

Hernández (1998) explica que las técnicas de estudio son ayudas prácticas para la tarea de estudiar, pues la técnica es un producto artificial elaborado por el individuo con el propósito de mejorar la actividad realizada, de acelerar la producción y elevar la calidad de lo que se produce. Así la técnica de estudio sirve para materializar el método de estudio llevando a la práctica concreta. El método no es todo, no basta, se necesitan otros medios que la hagan operativa, es decir, funcional; a este nivel se sitúan las técnicas.

El método es el camino, las técnicas son el arte o modo de recorrer ese camino, por consiguiente la diferencia está en que el método posibilita el logro de un objetivo, la técnica hace que la meta trazada sea alcanzada en forma ordenada y armoniosa, en si no hay una diferencia sustancial entre método y técnica; lo que existe es un complemento entre ambas. García y Palacios (2000) manifiesta que la aplicación adecuada de las técnicas de estudio permite corregir ciertos hábitos, los cuales pueden mejorar o reforzar el rendimiento académico sustancialmente. En la presente investigación se precisa que más allá de las técnicas y métodos, está la actitud de quien asume al estudio como hábito, es importante y prioritario la seguridad, iniciativa, decisión y el empeño que evidencia el alumno para el estudio.

2.2.2.8 Importancia de la motivación en la adquisición de hábitos de estudio

La motivación en el estudio es aquello que estimula el interés, lo que impulsa a una acción. Según Horna (2001) existen dos grandes motivaciones; la primera es aquella que proporciona placer; y todo lo que impida sentir dolor; pocos educadores discutirán la premisa de que la motivación del estudiante es una influencia importante en el estudio. La motivación en este caso, está formada por todos aquellos elementos que dan la energía necesaria para el estudio; y conseguir los objetivos propuestos. Entre los factores motivantes encontramos diferentes tipos, se puede estudiar para terminar una carrera profesional, para mejorar el status social, para continuar con los amigos o por el gusto de aprender, todos son igualmente válidos siempre que marquen metas e intereses por conseguirlos.

Álvarez y Fernández (1984) amplían a lo manifestado por Horna (2001), señalando que la motivación es condición intrínseca que posee todo individuo para el estudio, que nace de su yo interno y que impulsa a seguir una determinada línea de acción y ejecución; es necesario tener en cuenta que no es posible comprender una condición motivacional interna sin tener en consideración el contexto.

Considerando los aportes de los autores referidos se asume que la decisión de tener y practicar adecuados hábitos requiere de elementos internos que el alumno evidencia en sus diferentes facetas de estudio; siendo la motivación uno de ellos, como refiere Alcántara (1993) precisando que ella enriquece la preparación y desarrollo de su proceso de estudio.

2.2.3 Rendimiento Académico

2.2.3.1 Definición de rendimiento académico

Kerlinger (1988, citado por Reyes 2003), sostiene que la educación es un hecho intencionado; todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. En este sentido la variable dependiente clásica en la educación es el rendimiento o aprovechamiento del estudiante. Touron (1984) define al rendimiento académico, como la relación existente entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerla.

Pizarro (1985) considera que el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativos que manifiestan, en forma positiva lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define al rendimiento como una capacidad que responde a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación a un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes.

Herán y Villarroel (1987) y Fernández (2002) sostienen que el rendimiento académico en forma operativa y tácita, es el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos. Mientras que Kaczynska (1986) afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas educativas manifestadas por el docente y alumno, la importancia del maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos. En tanto que Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, desarrollado y actualizado a través

del proceso de aprendizaje que posibilita obtener logro académico a lo largo de un período, que se sintetiza en un calificativo cuantitativo.

Benítez, Giménez y Osicka (2000) manifiestan que probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de aprendizaje enseñanza lo constituye el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analiza en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran entre otros, factores socioeconómicos, metodología docente, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos. Sin embargo, y en contraste, Jiménez (2000) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

Asumiendo una postura sobre el rendimiento académico en base a lo señalado por los autores previamente citados, se manifiesta que éste es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno; por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

2.2.3.2 Importancia del rendimiento académico

Touron (1984) expresa que el rendimiento es la calificación cuantitativa y cualitativa, que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje o del logro de unos objetivos preestablecidos. Por lo tanto el rendimiento académico es importante porque permite establecer en qué medida los estudiantes han logrado cumplir con los objetivos educacionales, no sólo sobre los aspectos de tipo cognoscitivos, sino en muchos

otros aspectos puede permitir obtener información para establecer estándares.

Taba (1996) señala que los registros de rendimiento académico son especialmente útiles para el diagnóstico de habilidades y hábitos de estudio, no sólo puede ser analizado como resultado final sino mejor aún como proceso y determinante del nivel. El rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante; el conocer y precisar estas variables conducirá a un análisis más minucioso del éxito académico o fracaso del mismo.

2.2.3.3 Características del rendimiento académico

García y Palacios (2000) después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones de rendimiento académico, concluyen que hay dos elementos que lo caracterizan. Es dinámico, ya que el rendimiento académico está determinado por diversas variables como la personalidad, actitudes y contextos, que se conjugan entre sí. Así mismo, es estático porque comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno, y expresa una conducta de aprovechamiento, evidenciado en notas; por consiguiente, el rendimiento académico está ligado a calificativos, juicios de valoración, está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

2.2.3.4 Factores que influyen en el rendimiento académico

Rodríguez (1980) afirma que diversas investigaciones demuestran que los factores independientes al rendimiento del sujeto influyen en los resultados académicos. Larrosa (1994)

precisa, los siguientes factores que influyen en el rendimiento académico.

Factores endógenos

Los factores endógenos, hacen referencia a todos aquellos factores relacionados con la persona, evidenciando sus características neurobiológicas y psicológicas. Enríquez (1998) sostiene que la variable personalidad, con sus diferentes rasgos y dimensiones, tiene correlación con el rendimiento académico. Existe un conjunto de variables de personalidad que modulan y determinan el estudio y el rendimiento académico, estas variables han resultado ser de escaso poder de tipo intelectual como la extroversión, auto concepto y ansiedad.

El autor referido precisa que la inteligencia como una variable psicológica se relaciona de forma moderada con el rendimiento académico del estudiante; donde las formas de medir y entender la inteligencia son factores incluyentes y complementarios. Por un lado, utilizando la formación que suministran los test de inteligencia como predictor del fruto académico del alumno; y por otro lado, para obtener un diagnóstico de las aptitudes en las que se pueden intervenir para mejorar el nivel académico.

Crozer (2001) explica que la motivación como un rasgo de la personalidad predica y concluye un excepcional rendimiento. Alcanzar elevados niveles de motivación permite dominar conocimientos dentro de un marco de disciplina, perseverancia, autonomía y confianza en sí mismo. La motivación es un rasgo fundamental para el rendimiento.

Manassero (1995) sostiene que el nivel de autoestima es responsable de muchos éxitos o fracasos académicos, por consiguiente, si se logra construir en el estudiante la confianza en

sí mismo, él estará más dispuesto a enfrentar obstáculos, dedicará mayor esfuerzo para alcanzar metas educativas, pues un positivo nivel de autoestima conlleva a la autorrealización y satisfacción académica que coadyuva al desarrollo personal, social, profesional de un individuo.

El autoconcepto académico, la automotivación, el autoconocimiento, la autoevaluación y la autoapreciación son elementos del autoestima, que se relacionan directamente con el rendimiento académico, donde el autoconcepto requiere que el estudiante establezca niveles de confianza y aprecio por otras personas, con acciones personales coherentes con los propios intereses y sentimientos. En cuanto a la automotivación, este elemento de la autoestima permite al estudiante tener una fuerza interior, la cual hace posible vencer todo obstáculo que impida el buen desarrollo académico. Por lo tanto, es necesario que él cuente con motivación y voluntad para cumplir estrictamente con su horario de estudios y la organización de sus actividades académicas.

Cardozo (2000) señala que la automotivación elevada del alumno es capaz de superar las limitaciones académicas, vencer la flojera, la desorganización, la falta de un lugar y ambiente adecuado de estudio. Respecto al autoconocimiento, éste permite reconocer habilidades, mientras la autoevaluación ayuda al alumno a comprender mejor lo que sabe y lo que no; con el propósito de mejorar resultados académicos.

Todas estas variables no se excluyen entre sí; dentro de los factores personales se hallan otros que se derivan de las relaciones entre el individuo y su ambiente familiar, escuela, medio. Por un lado, están asociados a las características propias del individuo; por otro se van constituyendo como fruto de la interacción de él con los demás agentes educativos de su entorno.

Para Coll (1995) estas variables actúan instruccionalmente para mejorar el rendimiento académico; entrenando habilidades y desarrollando el estilo más adecuado, asegurando de esta manera el éxito del mismo. En este sentido, García y Palacios (2000) consideran que, para que el alumno consiga un nivel intelectual eficaz, debe en primer lugar poseer las capacidades y el desarrollo psicológico necesario; y en segundo lugar, las técnicas y el hábito de estudio. Por consiguiente, sin la preparación necesaria el rendimiento del alumno es deficiente. Sin embargo, dicha preparación depende del historial académico; esto es, de su pasado educativo; si este no es bueno, las probabilidades de fracaso aumentan y viceversa; en este sentido es muy importante conocer dicha preparación.

Factores exógenos

La influencia externa en el rendimiento académico es preponderante para el éxito o fracaso del mismo. Las variables familiares, sociales y económicas de los estudiantes y sus características comunes son factores que influyen en el rendimiento académico. Fotheringham y Creal (2001) sostiene que la mayoría de los estudiantes tienen éxito o fracaso académico porque proceden de familias con nivel sociocultural bajo. Es importante a la hora de hacer cualquier consideración sobre el rendimiento académico tener en cuenta el contexto social; los criterios del éxito educativo están incluidos en el éxito social.

Sánchez (1998) refiere que el rendimiento académico se acomoda a las necesidades de la sociedad; donde las variables socioculturales, el medio social de la familia y nivel cultural de los mismos; son un soporte sólido para que el alumno se perfile a tener éxito.

Factores académicos; los aspectos relacionados con la pedagogía y la didáctica inciden en el rendimiento, teniendo en cuenta el plan de estudio adecuado, estilos de aprendizaje, planificación docente con contenidos pertinentes, actividades adecuadas, objetivos bien definidos, recursos, medios, tiempo debidamente distribuido y ambiente acogedor.

Así mismo los factores organizativos o institucionales requieren de infraestructura que responda al número de estudiantes con espacio favorable, equipos de acuerdo a la exigencia de la formación profesional, y mobiliario en buen estado.

Otro factor relevante está relacionado con el profesor, el cual debe responder a un perfil, cuyas características personales, la formación profesional, sus expectativas respecto a los alumnos, y su cultura de preparación continua tienen un papel importante en el logro académico.

Esta clasificación no es absoluta; además de todas las variables mencionadas, se encuentran factores que no son exclusivos de uno solo de los bloques establecidos, sino que surge de la relación entre el estudiante, la familia, el medio social y educativo. Para Domínguez (1999) el docente, como factor externo, influye directamente en el resultado académico de los estudiantes.

Mientras que Larrosa (1994) explica que la herencia y el ambiente se interrelacionan en el desarrollo de una persona. Si biológicamente no existen problemas, el ambiente actúa estimulando el desarrollo de las potencialidades del educando; este ambiente es compartido entre la familia, institución educativa y sociedad que confluyen aportando sus variables a la conformación del sujeto, que es quien manifiesta, con sus respuestas. Su situación puede asimilar de forma distinta su

entorno, reaccionando ante él de manera positiva o negativa, de acuerdo con los patrones vigentes, siendo por tanto el principal agente de sus actuaciones.

2.3 Definición de términos básicos

Comprensión lectora: Es el proceso de elaborar creativamente un significado apelando a la información o ideas relevantes del texto, relacionándolos con las ideas e informaciones que el estudiante o lector tiene almacenada en su mente (es decir con los conocimientos previos o esquema de conocimiento).

Hábitos de estudio: Son habilidades aprendidas y desarrolladas por la repetición constante de actos iguales o semejantes en el quehacer educativo, practicados por el estudiante para conocer, comprender y aplicar nuevos conocimientos.

Rendimiento académico: Es una calificación cuantitativa que es el reflejo de un determinado aprendizaje o logro de los objetivos propuestos. Es el éxito académico medido por las calificaciones y la superación de los niveles propuestos en los diversos cursos. En el Perú, este calificativo está basado en el sistema vigesimal, donde las notas varían de 0 a 20, siendo el puntaje de 10, o menos, desaprobatorio.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis General

H₁: “Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana”.

2.4.2 Hipótesis Específicas

H_{1.1}: “Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana”.

H_{1.2}: “Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de comprensión lectora y las notas rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana”.

H_{1.3}: “Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana”.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo-correlacional. Es descriptivo porque mide una o más variables de forma independiente, y es correlacional porque miden dos o más variables para conocer si éstas están o no relacionadas en una misma muestra de sujetos.

3.2 Diseño de Investigación

El diseño de esta investigación es no experimental, ya que observa fenómenos, tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Así mismo, dentro de los diseños no experimentales están los diseños transeccionales correlacionales causales, que describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Pueden limitarse a establecer relaciones entre

variables sin precisar sentido de causalidad o pretenden analizar relaciones causales.

3.3 Población y muestra

La población para el presente estudio está conformada por los alumnos pertenecientes al primer año de estudios básicos de una universidad privada de Lima Metropolitana durante el semestre 2010-II. La población totalizó 300 estudiantes de las carreras profesionales de medicina humana, odontología, psicología y medicina veterinaria. De dicha población se extrajo una muestra de 144 estudiantes, mediante el procedimiento de muestreo probabilístico con selección aleatoria simple. Dado que se trabajó con estudiantes del primer año, no era necesario estratificar por años de estudio. Se determinó el tamaño mínimo utilizando la fórmula muestral de una población finita.

De esta muestra el mayor porcentaje de los estudiantes fueron mujeres (56%) seguido de los varones (44%).

Tabla 1. *Distribución de los estudiantes según género*

Género	N	%
M	64	44,4
F	80	55,6
Total	144	100,0
n= 144		

3.4 Técnicas e instrumentos

3.4.1 Cuestionario de Comprensión Lectora de Raúl González Moreyra (1998). Este cuestionario está constituido por 6 textos distribuidos en dos dimensiones (básicas y complementarias), cuya administración puede ser individual o colectiva, con una duración de 20 minutos. Se puede aplicar a estudiantes de secundaria y universitarios. Según González (1998) las dimensiones indican lo siguiente:

Dimensión 1:

Básica: Consiste en recordar e identificar frases o expresiones de las ideas principales y secundarias, explícitamente contenidas en el texto, mediante la identificación de señales existentes en el texto.

Indicadores: Identifica frases o expresiones de ideas principales y secundarias (3).

Dimensión 2:

Complementaria: Conjunto de operaciones cognitivas consistentes en inferir ideas implícitas a partir de informaciones explícitas y elaborar resúmenes o síntesis del texto que se está leyendo.

Indicadores: Elabora resúmenes o síntesis personales y novedosas del texto (3).

Calificación

Una vez llenadas las hojas con las respuestas respectivas, durante un lapso máximo de 60 minutos, fueron entregadas a los encargados de su aplicación. La corrección consistió en contabilizar las respuestas correctas por texto. Se obtuvieron nueve puntuaciones, una para cada texto (seis); dos de promedios parciales, una de los textos básicos (textos 1, 3 y 5) y otra de los textos complementarios (textos 2, 4 y 6); y la última puntuación se obtiene por el promedio total de los puntajes. Las puntuaciones fueron convertidas en porcentajes para facilitar las comparaciones; y se convirtieron en calificaciones cualitativas usando el siguiente criterio:

Tabla 2. *Reducción de puntajes a porcentajes y calificaciones*

Puntos	00-05	06-08	09-11	12-14	15-17	18-20
%	00-29	30-43	44-57	58-74	75-89	90-100
Subcateg.	Pésimo	Malo	Dificultad	Instruccional	Bueno	Excelente
Lector	Deficitario		Dependiente		Independiente	

Fuente: González (1998)

La interpretación de las calificaciones según González (1998) es la siguiente:

Primer nivel: Independiente (puntajes entre 75% y 100%). En este nivel el lector realiza la comprensión lectora con fluidez y precisión; así mismo, entiende la estructura total del texto. El lector independiente comprende el texto sin necesitar apoyo pedagógico; es un lector autónomo. En este nivel puede diferenciarse el nivel Independiente-Excelente (90%-100%) y el nivel Independiente-Bueno (75%-89%).

Segundo nivel: Dependiente (44%-74%). En este nivel el sujeto no maneja el texto independientemente, requiere de apoyo pedagógico específico para este tipo de textos. Puede haber una comprensión global aproximada, pero se pierden detalles que no se han comprendido, o se olvidan fácilmente. Pueden diferenciarse también dos niveles: el nivel Dependiente-Instruccional (58%-74%) que está en mejores condiciones para un apoyo instruccional y el Dependiente-Dificultad (44%-57%) en el cual el sujeto enfrenta mucha dificultad con el texto.

Tercer nivel: Deficitario (por debajo del 43%). En este nivel el lector tiene serias dificultades para la comprensión del texto. No tiene prerrequisitos para esta lectura y el texto carece de legibilidad. Pueden diferenciarse dos niveles: el Deficitario-Malo (30%-43%) y el Deficitario-Pésimo (0%-29%).

Validez

El autor realizó un análisis correlacional y análisis factorial de los rendimientos textuales. La matriz de correlaciones ha sido muy alta y significativa, especialmente en dos de sus valores: las correlaciones texto total con textos básicos y complementarios que son de 0.86 y 0.84 respectivamente, dato que apunta a la validez de la prueba. El análisis factorial de los rendimientos textuales determina un solo factor verbal

que explica el 46.5% de la varianza total. Este dato consolida la validez de constructo del método de exploración empleada.

3.4.2 **Inventario de Hábitos de Estudio de Luis Vicuña Peri (1992,2005).**

El cuestionario está constituido por 52 ítems de tipo cerrado dicotómico, es decir con respuestas (Siempre – Nunca), que brindan información acerca de las características de los estudiantes respecto a los hábitos de estudio a través de la evaluación de 5 áreas que a continuación detallamos:

Área I: ¿Cómo estudia Ud.? Constituida por 12 ítems.

Área II: ¿Cómo hace sus tareas? Cuenta con 10 ítems.

Área III: ¿Cómo prepara sus exámenes? Tiene 11 ítems

Área IV: ¿Cómo Escucha las clases? Cuenta con 12 ítems

Área V: ¿Qué acompaña sus momentos de estudio? 7 ítems.

Según Vicuña (2005) las puntuaciones de los hábitos de estudio se obtienen a partir de los siguientes indicadores:

Conducta frente al estudio.- Indicador que comprende las siguientes acciones: subrayar los puntos más importantes, subrayar las palabras que no se conocen, elaborar preguntas y responderse a sí mismo con sus propias palabras, recitar de memoria lo leído, repasar lo leído, relacionar el tema de estudio con otros temas.

Trabajos académicos.- indicador que nos permite conocer la conducta del estudiante frente al desarrollo del trabajo académico. En consecuencia, se han considerado las siguientes acciones: búsqueda de libros, averiguar el significado de las palabras que no se conoce, dejar que otras personas desarrollen el trabajo, terminar el trabajo en la universidad, dar importancia a la presentación del trabajo más no a la comprensión.

Preparación de los exámenes.- el presente indicador considera los siguientes aspectos: estudiar el mismo día del examen, estudiar dos horas todos los días, esperar que se fije la fecha de un examen, revisar los

apuntes en el salón de clase el mismo día del examen, preparar un plagio, presentarse al examen sin haber concluido los estudios, confundir los temas estudiados durante el examen.

Las clases.- Este indicador permite conocer las acciones que realiza el universitario durante las clases como: tomar apuntes, subrayar lecturas, pensar soñando despierto, conversar con amigos, estar más atento a las bromas de los amigos que a la clase, pensar lo que hará a la salida de clases, solicitar al profesor la definición de una palabra que no se conoce, ordenar los apuntes al terminar la clase.

Momentos de estudio.- Considera las acciones que el estudiante realiza durante el estudio, es decir escuchar música, tener la compañía de la TV, aceptar interrupciones de parte de sus familiares, aceptar interrupciones de las visitas (amigos), aceptar interrupciones sociales (fiestas, paseos, citas, etc.) o estudiar en la tranquilidad y el silencio.

Valores de los hábitos de estudio. - Muy positivo, positivo, tendencia (+), tendencia (-), negativo, muy negativo.

Calificación

Las respuestas se califican dicotómicamente: uno (1) y cero (0). Una vez que el sujeto haya terminado de contestar, se califica el inventario colocando un punto a las respuestas que son consideradas como hábitos adecuados de estudio, y con cero a las respuestas emitidas por los estudiantes que denotan hábitos inadecuados de estudio. Estos puntajes se colocan en la columna de puntaje directo (PD) para luego realizar la sumatoria total de la prueba y ubicar al sujeto en la categoría correspondiente, según el baremo dispersigráfico.

Tabla 3. *Baremo dispersigráfico de conversión de puntuaciones directas a categorías de hábitos de estudio*

CATEGORÍAS	PUNTUACIONES DIRECTAS POR ÁREAS					TOTAL
	I	II	III	IV	V	
MUY POSITIVO	10-12	10	11	10-12	7-8	44-53
POSITIVO	8-9	8-9	9-10	8-9	6	36-43
TENDENCIA +	5-7	6-7	7-8	6-7	5	28-35
TENDENCIA -	3-4	3-5	4-6	4-5	4	18-27
NEGATIVO	1-2	1-2	2-3	2-3	2-3	9-17
MUY NEGATIVO	0	0	0-1	0-1	0-1	0-8

Fuente: Vicuña (2005)

Análisis de Ítemes

El autor realizó en dos etapas, la primera con el propósito de seleccionar de las 120 conductas que los estudiantes comunican poner en acción cuando estudian, sólo aquellas que significativamente polarizan, y la segunda etapa para decidir la dirección de la respuesta que será calificada como adecuada o inadecuada.

Para la primera etapa, una vez aplicado el inventario, la muestra intencionalmente fue categorizada en base al rendimiento académico en dos grupos: el primero estuvo conformado por los estudiantes con alto rendimiento académico, y el otro por estudiantes de bajo rendimiento académico, para lo cual se utilizó como criterio de clasificación los cuarteles, de modo que los primeros estuvieron comprendidos dentro del cuartil 3 y el segundo grupo dentro del cuartil 1; luego se tabuló las respuestas “Sí” para cada ítem; de esa manera se obtuvo las proporciones acordes con el criterio y siempre que la proporción fuese igual o menor de 0.42 ó también igual o mayor de 0.58. En estos casos, retienen el ítem porque la diferencia de proporciones para 0.42 y 0.58 es igual a 0.16, con un error estándar de 0.08 que arroja una razón crítica de diferencia de proporciones igual a 2, que para 78 grados de libertad al 0.05 el valor

teórico para pruebas de dos extremos es igual a 1.99; por tanto el margen de diferencia es significativo. Con este criterio de los 120 complejos conductuales quedaron eliminados 67 ítemes, reteniendo sólo 53.

En la segunda etapa con estos 53 ítemes pasaron a darle la dirección de adecuado e inadecuado, para tal fin utilizaron el criterio de discriminación del ítem, para lo cual la designación de la respuesta como adecuada o inadecuada debe partir del dominio de elección de los examinados; así, una respuesta a un ítem fue considerada como positiva si corresponde significativamente al grupo de alto rendimiento académico, y fue negativa si pertenece significativamente al grupo de bajo rendimiento académico. Para este fin tabularon las respuestas en “siempre” dadas por los sujetos de alto y bajo rendimiento académico; luego, mediante la razón crítica de proporciones se procedió a determinar la dirección, siendo mayor el porcentaje del modo siguiente, si la diferencia es significativa, siendo mayor el porcentaje para el grupo de alto rendimiento académico en la modalidad de “siempre”, se considera como hábito positivo y se puntúa con 1; si por el contrario, el porcentaje es significativamente mayor en el grupo de bajo rendimiento académico, se considera como hábito inadecuado y se puntúa con 0. Nótese que el hábito se considera como positivo si porcentualmente corresponde al grupo de alto rendimiento; y a la inversa si corresponde al grupo de bajo rendimiento académico.

Validez de contenido

Fue mediante el análisis de ítemes que procedieron de 120 complejos conductuales que los estudiantes comunican practicar cuando estudian, reconociendo que los limita y que les resulta difícil cambiar. Este listado se puso a consideración de un grupo de estudiantes a razón de 20 por cada grado, incluyendo a estudiantes universitarios de los primeros ciclos, con el propósito de verificar si era comprendido de la misma manera. Una vez verificada la no existencia de dificultad semántica, se elaboró el inventario con las alternativas “SIEMPRE”, “NUNCA” y se aplicó a 160 estudiantes, los cuales serían categorizados en base a su

rendimiento académico en dos grupos, uno de alto y otro de bajo. Con estos grupos se procedió a determinar que ítemes discriminaban significativamente, quedando reducido a 53 ítemes, los que irían tomando su dirección como positiva si corresponde significativamente al grupo de baja producción académica. De este procedimiento se llega a la siguiente afirmación: si los contenidos no plantean dificultad semántica; y las respuestas de los grupos diferenciados en su producción académica resultan discriminativas, entonces el contenido del inventario permite evaluar métodos y técnicas de estudio y del trabajo académico.

Confiabilidad

Se obtuvo mediante el análisis de mitades, el análisis de consistencia interna de las varianzas de los ítemes con la varianza total de cada escala y de todo el inventario y la correlación intertest y test total.

Según el método de las mitades, se debe entender que si cada escala o área del inventario, y éste en su totalidad contiene ítemes que identifican a patrones de conducta estables, deben relacionarse entre sus partes; para tal fin se correlacionó los valores de los ítemes impares con los pares, mediante el coeficiente profético de Spearman Brown (R), obteniéndose que el inventario presenta alta confiabilidad y en todos los casos los valores de r son significativos al 0.01.

Luego, utilizando la ecuación de Kuder – Richardson se calculó la consistencia interna para establecer la relación entre cada ítem con el resultado total de cada área; y también para todo el inventario. De esta manera se estará en condiciones de establecer si los ítemes se aproximan a la varianza máxima, discriminando así el comportamiento de cada ítem respecto a los subtotales y total general,. En efecto, se encontró que los coeficientes indican excelente confiabilidad por consistencia interna.

En la revisión de 1998, con una muestra de 769 estudiantes de ambos géneros, pertenecientes a centros de instrucción secundaria y el primer año de instrucción superior, se ha determinado la confiabilidad del

Inventario de Hábitos de Estudio por el método Test – Retest con un intervalo de tres meses entre la primera y segunda aplicación, correlacionando ambos resultados con el coeficiente de correlación de Pearson, encontrando que todas las áreas y el inventario total cuenta con excelentes coeficientes de confiabilidad, lo que indica que el inventario puede continuar su uso para fines diagnósticos, y a partir de ello la elaboración de programas correctivos.

Finalmente, para analizar el grado de relación de cada área, y por tanto, verificar si todas ellas son o no parte de lo evaluado, se efectuó la correlación intertest y test total, mediante el Coeficiente r de Pearson y se calculó el valor de t de significación de r al 0.01 para 158 grados de libertad cuyo límite de confianza para rechazar la ausencia de relación es de 2.58. Los resultados indicaron que los subtests presentan correlaciones significativas; por tanto, todas las áreas son parte de la variable estudiada.

3.4.3 Registros académicos de calificaciones. Utilizados para establecer el rendimiento académico, que expresaría el nivel de aprendizaje. En este sentido, la variable rendimiento académico se midió en base a los resultados de las notas académicas de los alumnos en el semestre 2010-II que fueron obtenidas de la Oficina de Registros Académicos. En relación con este aspecto se ha trabajado con las puntuaciones directas de las actas de evaluación semestrales. Las puntuaciones se obtuvieron realizando la media aritmética, y luego se ubicaron dichos puntajes en la respectiva escala, como a continuación se indica:

18-20	Excelente
14-17	Bueno
11-13	Regular
00-10	Deficiente

3.5 Procedimiento para la recolección de datos

Para desarrollar la presente investigación se solicitó el permiso correspondiente a las autoridades de la universidad privada, con el compromiso de hacerles llegar los resultados. Luego, se procedió a capacitar a los evaluadores sobre las características de los instrumentos para la aplicación de los mismos. Posteriormente, se procedió a la aplicación de los instrumentos de manera aleatoria según la estimación del tamaño muestral realizado. Esta se realizó en forma grupal en las instalaciones de universidad privada. Se aplicó los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de comprensión lectora de González Moreyra. Con este instrumento se obtuvieron los datos para establecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Se trabajó con el baremo correspondiente a los estudiantes universitarios.
- Inventario de hábitos de estudio de Vicuña Peri. Con este inventario se obtuvieron los datos que ayudaron establecer los niveles de desarrollo de hábitos de estudio de los estudiantes. Es importante señalar que se trabajó con el baremo correspondiente a los estudiantes universitarios.

Por otro lado, se coordinó con la Oficina de Registros Académicos de la universidad para la obtención de los promedios ponderados académicos de los estudiantes participantes en el estudio.

Una vez finalizada, tanto la aplicación de las pruebas como la obtención de los promedios ponderados de rendimiento académico, se incluyó la información en una base de datos.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el análisis e interpretación de los resultados se emplearon los siguientes procedimientos estadísticos: Análisis porcentual y Coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos de la investigación

Es necesario y pertinente señalar en forma detallada las características del grupo de estudio respecto a las variables: Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico, contrastados con los respectivos instrumentos de evaluación; para lo cual se han considerado los siguientes momentos:

En lo que se refiere a **comprensión lectora**, los resultados observados permiten ordenar las lecturas en dos rangos de dificultades (Tabla 4). En el nivel de dificultad menor (mayor promedio) se observa los textos informativo (M=48.57), documental (M=43.23) y numérico (M=30.11). En el nivel de dificultad mayor (menor promedio) se aprecian los textos humanístico (M=21.32), literario (M=22.90) y científico (M=25.49). Los promedios de lecturas básicas son exactamente el doble que las lecturas complementarias,

llegando a una $M=47.63$ en básicos y a una $M=23.39$ en complementarios. El nivel total se ubica en una $M=36.11$.

Tabla 4. *Promedio y DS de los textos*

Variable	Media	DS
Información	48.57	12.24
Documental	43.23	14.35
Científico	25.49	11.54
Literario	22.90	11.36
Numérico	30.11	17.25
Humanístico	21.32	9.35
BÁSICO	47.63	10.56
COMPLEMENTARIO	23.39	8.25
TOTAL	36.11	10.52

Respecto a las categorías de comprensión lectora en los textos informacional, documental y numérico, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel Dependiente-Dificultad (Tabla 5). En los textos científico, literario y humanístico el mayor porcentaje se encontró en el nivel Deficiente-Pésimo. A nivel global, los textos básicos se ubicaron en el nivel Dependiente-Dificultad, y los textos complementarios se encontraron en el nivel Deficiente-Pésimo. En general, el grupo de estudiantes se ubica mayormente en el nivel Deficiente-Malo.

Tabla 5. *Compresión lectora por categorías a nivel porcentual*

ÁREAS CATEGORÍAS	Comprensión Lectora								
	Infor.	Doc.	Cienc.	Lit.	Núm.	Hum.	Bas.	Comp.	Total
IND.BUENO	4.1	15.4	0.6	0	1.3	0.3	0	0	0
DEP.INSTRUCCIONAL	27.9	32.4	2.1	0	12.3	0.3	24.5	0	1.4
DEP.DIFICULTAD	41.9	34.2	10.8	2.9	32.5	2.9	43.4	2.1	31.5
DEF.MALO	20.3	13.8	28.2	36.1	31.1	30.1	27	26.9	43.5
DEF.PESIMO	5.8	4.2	58.3	6.1	22.8	66.4	5.1	71	23.6
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100

En lo referente a los **hábitos de estudio**, a continuación se presentan los resultados de cada área del inventario (Tabla 6):

Los resultados obtenidos en el área I demuestran que el 49.3% de los estudiantes tiene hábitos de estudio con tendencia a ser positivos; mientras que el 25.7% presenta un nivel positivo. Al observar los porcentajes obtenidos desde la categoría tendencia positiva hasta la categoría positiva, se observa que el 65% de los estudiantes presenta hábitos adecuados en esta área. En general, los alumnos saben que tiene hábitos de estudio positivos, pero también tienen la necesidad de corregir algunas técnicas que interfieren su éxito académico, como el manejo adecuado de la técnica del subrayado con el propósito de una adecuada comprensión de lo estudiado. Por otro lado, ningún alumno presenta hábitos de estudio muy negativos.

Tabla 6. *Hábitos de estudio del área I ¿Cómo estudia usted?*

Categorías	F	%
Muy positivo	14	9.7
Positivo	37	25.7
Tendencia (+)	71	49.3
Tendencia(-)	20	13.9
Negativo	2	1.4
Muy negativo	0	0.0

n = 144

Los valores obtenidos para el área II del instrumento sobre hábitos de estudio (Tabla 7), indican que el 41.7% de alumnos tiene tendencia negativa para hacer sus tareas; lo que significa que los alumnos no están utilizando instrumentos, materiales; y aún más, obvian la organización del tiempo para realizar sus tareas; lo cual desencadena cansancio, cólera y molestia para cumplir con su responsabilidad académica. Por otra parte, el 40.3% de los alumnos presenta tendencia positiva. Ningún alumno tiene hábitos muy negativos y/o muy positivos.

Tabla 7. *Hábitos de estudio del área II ¿Cómo hace sus tareas?*

Categorías	F	%
Muy positivo	0	0.0
Positivo	12	8.3
Tendencia (+)	58	40.3
Tendencia(-)	60	41.7
Negativo	14	9.7
Muy negativo	0	0.0

n = 144

Los resultados en el área III (Tabla 8) muestran que el 56.9% de los alumnos posee hábitos con tendencia a ser negativos; lo que indica que las formas y técnicas de preparación para sus exámenes les impiden lograr mayor eficacia académica; por consiguiente, deben corregir aquellos hábitos que les impiden mejor preparación en sus evaluaciones. Esto significa que la administración de tiempo por parte de los estudiantes para la preparación de sus exámenes es inadecuada, pues los estudiantes carecen de un horario, el cual conduce a la improvisación y a la utilización de medios inapropiados. Al observar los porcentajes obtenidos, desde la categoría tenencia negativa hasta la categoría negativa, el resultado es alto, así el 61% de los estudiantes debe corregir sus hábitos de estudio con la finalidad de continuar su preparación profesional en forma satisfactoria, y pueda alcanzar su propósito en el aspecto académico.

Tabla 8. *Hábitos de estudio del área III ¿Cómo prepara sus exámenes?*

Categorías	F	%
Muy positivo	0	0.0
Positivo	8	5.6
Tendencia (+)	48	33.3
Tendencia(-)	82	56.9
Negativo	6	4.2
Muy negativo	0	0.0

n = 144

En el área IV (Tabla 9) se observa que la puntuación máxima expresada por el 42.4% representa a los alumnos que poseen en forma significativa un mayor número de hábitos positivos de estudio, esto significa que los alumnos escuchan sus clases; pero hay algunas formas de recoger información que deben ser reforzadas. Al observar los puntajes, desde la tendencia positiva a la categoría positiva, la sumatoria llega al 72.3%; lo que significa que en su mayoría los estudiantes asumen que el escuchar las clases utilizando técnicas e instrumentos adecuados, conocidos y manejados con pertinencia, es el camino a la obtención de resultados académicos óptimos.

Tabla 9. *Hábitos de estudio del área IV ¿Cómo escucha sus clases?*

Categorías	F	%
Muy positivo	6	4.2
Positivo	61	42.4
Tendencia (+)	43	29.9
Tendencia(-)	23	16.0
Negativo	10	6.9
Muy negativo	1	0.7
n = 144		

Los resultados en el área V (Tabla 10) evidencian que el 27.8% de alumnos se ubica en la categoría tendencia negativa; y el 25.7% en la categoría negativa, indicando que el número de hábitos inadecuados corresponde a estudiantes que tiene compañía en sus momentos de estudio, lo cual conduce a afianzar hábitos negativos. Por otro lado, el 6.2% de los estudiantes se ubica en la categoría muy negativo, los cuales definitivamente corren el riesgo no sólo de tener hábitos inadecuados, sino de fracasar en sus estudios. Estos requieren de compañía en el estudio, lo cual, lejos de favorecer, perjudica, e incluso define sus malos hábitos.

Tabla 10. *Hábitos de estudio del área V ¿Qué acompaña en sus momentos de estudio?*

Categorías	F	%
Muy positivo	22	15.3
Positivo	16	11.1
Tendencia (+)	20	13.9
Tendencia(-)	40	27.8
Negativo	37	25.7
Muy negativo	9	6.2
n = 144		

El resultado general (Tabla 11) muestra que el 47.2% de los alumnos tiene hábitos de estudio con tendencia positiva; no obstante, poseen técnicas y formas de recoger información que dificultan un mejor resultado académico. Por otro lado, se observa que el 37.5% de los alumnos tiene tendencia negativa, lo que demuestra que un gran porcentaje de los alumnos tiene algunos hábitos inadecuados de estudio.

Tabla 11. *Hábitos de estudio general*

Categorías	F	%
Muy positivo	1	0.7
Positivo	20	13.9
Tendencia (+)	68	47.2
Tendencia(-)	54	37.5
Negativo	1	0.7
Muy negativo	0	0.0
n = 144		

Los resultados del **rendimiento académico** (Tabla 12) de los estudiantes se presentan de la siguiente manera:

Los resultados muestran que el 41.0% de alumnos tiene un nivel de rendimiento académico regular. Esto implica que el rendimiento académico, obteniendo

calificativos entre 11 y 13, de acuerdo al sistema de calificación, es el mayoritario. Por otro lado, el 38.2% de los alumnos presenta un rendimiento académico bueno. En los extremos encontramos el nivel excelente con 4.2% de estudiantes y el nivel malo con el 16.6%.

Tabla 12. *Rendimiento académico de la muestra*

Categorías	Notas	Total	
		F	%
Excelente	18-20	6	4.2
Bueno	14-17	55	38.2
Regular	11-13	59	41.0
Malo	00-10	24	16.6

n = 144

4.2 Resultados de la contrastación de hipótesis

Para realizar el análisis inferencial se procedió a la comprobación de la hipótesis general y las hipótesis específicas.

Hipótesis general

De acuerdo a los resultados encontrados, se acepta la hipótesis general (H_1) que a la letra dice: “Existe relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana”. En la tabla 13 se observa que la correlación múltiple es $R=0.86$, lo cual indica que la correlación es muy intensa. Esto significa que por lo menos dos variables estudiadas tienen una fuerte relación.

Tabla 13. *Análisis de correlación múltiple*

CORRELACION MULTIPLE $r = .86$				
		Comprensión lectora	Hábitos de estudio	Rendimiento académico
Comprensión lectora	Correlación de Pearson		.248	.925***
Hábitos de estudio	Correlación de Pearson	.248		.541**
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	.925***	.541**	

n= 144
 **p<0.01
 ***p<0.001

Hipótesis Específica 1

El resultado obtenido en la tabla 14 muestra que la correlación entre comprensión lectora y hábitos de estudio es de .248. Este puntaje es bajo, por lo tanto se rechaza la hipótesis específica ($H_{1.1}$), estableciéndose que no existe relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 14. *Relación entre comprensión lectora y hábitos de estudio*

		Comprensión lectora	Hábitos de estudio
Comprensión lectora	Correlación de		
	Pearson		.248
	P		.687
Hábitos de estudio	Correlación de		
	Pearson	.248	
	P	.687	

p>0.05, n= 144

Hipótesis específica 2

El resultado encontrado en la tabla 15 demuestra que la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico es de .925. Este puntaje es alto, lo que indica que existe una relación estrecha entre estas dos variables. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica ($H_{1.2}$), que señala que existe relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 15. *Relación entre comprensión lectora y rendimiento académico*

		Comprensión lectora	Rendimiento académico
Comprensión lectora	Correlación de		
	Pearson		.925***
	P		.000
Rendimiento académico	Correlación de		
	Pearson	.925***	
	P	.000	

p<0.01, n= 144

Hipótesis específica 3

El puntaje obtenido en la tabla 16 indica que la correlación entre hábitos de estudio y rendimiento académico es de .541. Este resultado indica que hay evidencia de una relación significativa entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica.

Tabla 16. *Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico*

		Hábitos de Estudio	Rendimiento Académico
Hábitos de estudio	Correlación de Pearson		.541**
	P		.01
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	.541**	
	P	.01	

p< 0.01, n= 144

4.3 Discusión de resultados

Luego de la presentación descriptiva de los resultados y de la contrastación de hipótesis se procederá a hacer una discusión de los mismos para explicarlos en función a los postulados teóricos y de investigación antecedentes encontrados en la literatura psicológica. Así como también considerando los objetivos y las hipótesis planteadas en los capítulos correspondientes.

Primero, es importante iniciar el análisis discutiendo los resultados obtenidos en la evaluación de la comprensión lectora. El puntaje general promedio de comprensión lectora, obtenido por los estudiantes universitarios de primer año de esta investigación, es de 36.11. Este puntaje ubica a los estudiantes en un nivel “Deficitario-Malo”, lo cual significa que los alumnos en general tienen serias dificultades para la comprensión de textos. Este resultado coincide con el encontrado por González (1998) quien descubrió que los estudiantes universitarios recién ingresados de universidades estatales y privadas presentaban un nivel de comprensión lectora con tendencia muy baja. Así mismo, Echevarría y Gastón (2000) encontraron que los estudiantes universitarios de primer semestre presentaban serias dificultades en comprensión lectora porque tenían carencias de los conocimientos previos en relación al tema tratado. Aliaga (2000) encontró que la mayoría de estudiantes de un programa de formación docente a distancia no poseía una buena comprensión lectora. Por su parte, De Brito y Angeli (2005) manifestaron que el promedio de

comprensión lectora de los estudiantes universitarios de primer año estaba por debajo del nivel educativo en que se encontraban. Cabe destacar que Carrillo (2007) encontró que menos del 50% de los entrevistados lee y comprende un texto en su totalidad; hecho que se acerca a los resultados encontrados en esta presente investigación.

Respecto a las categorías de comprensión lectora se encontró que en los textos de tipo informacional, documental y numérico, el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel *Dependiente-Dificultad*; esto significa que los estudiantes universitarios enfrentan dificultades para comprender este tipo de textos. Por otro lado, en los textos de carácter científico, literario y humanístico, el mayor porcentaje se encontró en el nivel *Deficiente-Pésimo*. Estos resultados indican que los estudiantes presentan serias dificultades para la comprensión de textos; y no tienen los prerrequisitos necesarios para la comprensión de textos, que son muy importantes en los estudios universitarios. Estos datos coinciden con Echevarría y Gastón (2000) quienes encontraron que los estudiantes universitarios de primer año presentaban una especial dificultad en construir el modelo del mundo, o el modelo de situación, que requiere la correcta comprensión del texto, es decir, la carencia de los conocimientos previos en relación al tema tratado. Así mismo, Cisneros, Olave y Rojas (2010) precisaron que las dificultades encontradas en la comprensión lectora están relacionadas directamente con el trabajo inferencial; y éstas son: Dificultades para definir los propósitos del autor y del texto; dificultades para las ideas principales; dificultades para la lectura relacional entre significados, y dificultades metacognitivas. Por otra parte, estos resultados también coinciden con Calderón-Ibáñez y Quijano-Penuela (2010) quienes encontraron que los estudiantes de los programas de Psicología y Derecho se encuentran en un nivel de comprensión literal, es decir, no trascienden el texto; no hay capacidad de leer entre líneas, y el léxico de los lectores es muy reducido.

En lo que respecta a las posibles responsabilidades de los resultados deficientes en comprensión lectora de los estudiantes universitarios, González (1998) señaló dos responsabilidades: Una, de la educación secundaria, pues los sujetos egresan de ella con deficiencias lectoras; y la segunda responsabilidad es de la

universidad, quien debe enseñar a leer a sus estudiantes y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho más énfasis en el primer ciclo universitario. Por su parte, Ugarriza (2006) recomendó la intervención de los docentes para promover el acercamiento al texto y enseñarles estrategias adecuadas de comprensión de texto de las asignaturas que tienen a su cargo.

En segundo término, se analiza los resultados de la evaluación de los hábitos de estudio. En este aspecto se observa que el 47.2% de los estudiantes presenta una tendencia positiva en sus hábitos de estudio en general; sin embargo, el 37.5% de los estudiantes presenta una tendencia negativa, lo que demuestra que un porcentaje importante de los estudiantes tiene algunos hábitos inadecuados de estudio. Por su parte, Ramos (1998) encontró que los hábitos de estudio de los alumnos son moderados. En contraparte, Apaza (1998) encontró que los estudiantes de los primeros ciclos académicos demuestran hábitos y actitudes inadecuadas de estudio.

Analizando los resultados de los hábitos de estudio por áreas, se encontró que en el área I - ¿Cómo estudia usted? el 49.3% de los estudiantes presenta hábitos de estudio con tendencia a ser positivos. Así como que el 25.7% presenta un nivel positivo. Al observar los porcentajes obtenidos, desde la categoría tendencia positiva hasta la categoría positiva, se observa que el 65% de los estudiantes presenta hábitos adecuados en la forma como estudian. Esto significa que los estudiantes son conscientes de la utilización de las siguientes acciones para lograr sus objetivos académicos: Subrayar los puntos más importantes, subrayar las palabras que no se conocen, elaborar preguntas y responderse a sí mismos con sus propias palabras, recitar de memoria lo leído, repasar lo leído y relacionar el tema de estudio con otros temas. De acuerdo a esto, Vicuña (2005) y Olcese (1999) señalan que los hábitos de estudio tienen tendencia a ser positivos porque los estudiantes presentan características como: Utilizar recursos como el diccionario en forma pertinente y usar la técnica del subrayado u otras que el alumno considere. No obstante, los estudiantes en la práctica poseen técnicas y formas de recolección de información que dificultan lograr un mejor resultado académico, siendo imprescindible una inmediata revisión de sus hábitos. En forma similar, Staton (1989) referido por Correa (1998) manifiesta

que los hábitos de estudio con orientación a ser adecuada, se desarrollan mediante un sistema aprovechando los factores que se necesitan en el estudio; no se limita a la manera de estudiar, sino que indica procedimientos efectivos para lograr mejores resultados. Esto es reforzado por Horna (2001) quien sostiene que el estudio para ser adecuado tiene que ser libre y espontáneo. Además, tiene que estar acompañado de actividades pertinentes.

En el área II – ¿Cómo hace sus tareas? el 41.7% de alumnos tiene tendencia negativa para hacer sus tareas; lo que significa que este porcentaje de estudiantes no son consistentes en llevar a cabo algunas de estas siguientes acciones como: búsqueda de libros, averiguar el significado de las palabras que no se conoce, dejar que otras personas desarrollen el trabajo, terminar el trabajo en la universidad, dar importancia a la presentación del trabajo más no a la comprensión. Por otra parte, el 40.3% de los alumnos presenta tendencia positiva. No se encuentran resultados similares, pero otras investigaciones como Olcese (1999) precisan que los buenos hábitos ayudan a desarrollar en el alumno una tenacidad interna y una actitud de confianza en sí mismo, que servirá de sostén ante cualquier adversidad y desaliento temporal para cumplir con las tareas educativas; las cuales requieren utilizar recursos, y sobre todo, mostrar interés. Horna (2001) complementa sosteniendo que para la realización de tareas educativas se requiere de actitudes positivas hacia el estudio, es decir, el buen estado de ánimo para antes, durante y después del cumplimiento de las tareas educativas; a fin de aprender a disfrutar de sus actividades pedagógicas. Dentro de estas actitudes están el interés, entusiasmo, voluntad, perseverancia, confianza, la serenidad y satisfacción. Por otro lado, el 13.9% de los estudiantes tiene tendencia negativa en esta área, lo implica según Obaya y Reyes (2008) que estos estudiantes presentan escasa disciplina para el estudio, falta de concentración en lo que estudian, falta de organización de su tiempo y dificultad de relacionar lo aprendido en las diferentes áreas del conocimiento.

En el área III – ¿Cómo prepara sus exámenes? muestra que el 56.9% de los alumnos posee hábitos con tendencia a ser negativos. Al observar los porcentajes obtenidos desde la categoría tenencia negativa hasta la categoría negativo, el resultado es alto (61%). Esto indica que las formas y técnicas de preparación para sus exámenes les impiden lograr mayor eficacia académica; por

consiguiente, deben corregir aquellos hábitos que les impiden mejor preparación en sus evaluaciones. Así mismo, la administración de tiempo por parte de los estudiantes para la preparación de sus exámenes es inadecuada, pues los estudiantes carecen de un horario, el cual conduce a la improvisación y a la utilización de medios inapropiados. Los estudiantes deben corregir sus hábitos de estudio con la finalidad de continuar su preparación profesional en forma satisfactoria; y poder alcanzar su propósito en el aspecto académico. Resultados similares fueron encontrados por Olcese (1999) quien señala que los estudiantes preparan sus exámenes de forma inadecuada porque evidencian aspectos como la mala planificación y la aplicación de técnicas ineficientes de estudio. Uno de los mayores errores que comete el estudiante es la no distribución adecuada del tiempo y espacio de estudio. Vildoso (1999) refuerza manifestando que los exámenes son tan inevitables como la muerte; la tarea está en mejorar la forma de prepararse, tal vez esto no ocurra mientras que el alumno se mantenga a la espera; cambiará si el estudiante hoy decide practicar hábitos y técnicas de estudio opuestas a las que ahora practica inadecuadamente y que al ponerlas en marcha con el suficiente esfuerzo verá en un corto tiempo su esfuerzo largamente recompensado. Delgado (1990) referido por Fernández (2002) amplía señalando que la selección de asignaturas a estudiar es importante, se debe elegir primero las materias más difíciles, pues la mente está más fresca y el nivel de concentración es mayor. Cabe señalar el aporte de Alcántara (1993) quien manifiesta que los alumnos con actitud negativa para preparar sus exámenes no obtienen resultados satisfactorios, e incluso pierden motivación, anticipan el fracaso y no dedican el esfuerzo requerido para alcanzar metas académicas.

En el área IV – ¿Cómo escucha sus clases? se observa que el 42.4% de los alumnos posee hábitos de estudio en un nivel positivo. Los estudiantes asumen que el escuchar las clases utilizando técnicas e instrumentos adecuados, conocidos y manejados con pertinencia, es el camino a la obtención de resultados académicos óptimos. Si bien es cierto, los alumnos escuchan sus clases; todavía hay algunas formas de recoger información que deben ser reforzadas. Por ejemplo: Tomar apuntes y subrayar lecturas. Este resultado es similar al de Horna (2001) es adecuado porque la organización y cuidado de las

condiciones ambientales de temperatura y ventilación adecuada, material de estudio pertinente es constante y sólida. La atención es un factor importante, la cual es función y a la vez tarea de la mente. Olcese (1999) apoya este resultado manifestando que el autocontrol debe introducirse al estudio, a fin de lograr que el alumno alcance el éxito en periodos de estudios que sean cortos; como el escuchar una clase, y para ello es necesario que el alumno controle estímulos medio ambientales que puedan distraer de adentro o de afuera. Vildoso (1999) complementa expresando: Los estudiantes que se ubican en este grupo se caracterizan por presentar buenos hábitos de estudio; es decir elaborar un horario y planes de estudio, así mismo priorizan la comprensión de las lecturas, elaboran resúmenes con su propio lenguaje, durante las clases toman apuntes de los aspectos más importantes, después de una clase ordenan sus apuntes. Fernández (2002) amplía manifestando que los alumnos deben considerar importante sintetizar las ideas principales en la toma de apuntes, hacer esquemas subrayando, así como la comprensión de las explicaciones de clase y estudiar más. Por otra parte López (2000) señala que la toma de apuntes es una técnica de estudio muy eficaz; su importancia y necesidad se acrecienta en educación superior; tomar apuntes es la unión del acto de escuchar, comprender, analizar, sistematizar y escribir favoreciendo a la realización de tareas en forma adecuada.

En el área V – ¿Qué acompañan a sus momentos de estudio? el 27.8% de alumnos se ubica en la categoría tendencia negativa y el 25.7% presenta un nivel negativo. Esto indica que gran porcentaje de alumnos posee hábitos inadecuados, como por ejemplo: escuchar música, tener la compañía de la TV, aceptar interrupciones por parte de sus familiares, aceptar interrupciones de las visitas (los amigos) y aceptar interrupciones sociales. Este resultado coincide con Tovar (1993) referido por Olcese (1999) que señaló que los estudiantes se encuentran ante diferentes situaciones y ambientes que desvían su atención del estudio entre los que cita, por ejemplo a la radio, la televisión y el Internet, la cuales según su opinión, son medios que podrían utilizarse para hacer llegar programas educativos y de provecho para el estudio. Los resultados obtenidos por Grajales (2002) indican que el ambiente de estudio está fuertemente presente en los estudiantes, requieren que éste sea adecuado donde prevalece características como una buena iluminación, ventilación y tenencia de

materiales. Por otra parte, Vildoso (1999) amplía afirmando que respecto a los momentos de estudio fácilmente los alumnos de este grupo aceptan las interrupciones realizadas por la familia, amigos y actividades sociales, generalmente durante su estudio escuchan música o están acompañados con la televisión, radio o computadora. Así también muestran irresponsabilidad frente al cumplimiento de sus tareas académicas y permiten que otras personas lo realicen por él.

Considerando las cinco áreas, los hábitos de estudio como resultado de la investigación tienen tendencia positiva o adecuada. De acuerdo a Correa (1998) los hábitos son adecuados porque el estudio implica saber cómo pensar, observar, concentrarse y organizar conductas que le permitan realizar la labor intelectual necesaria para resolver un problema, reflexionar sobre una pregunta y seleccionar estrategias para ejecutar una tarea. El querer estudiar alcanza eficiencia cuando se convierte en una tendencia estable, es decir un hábito; para ello debe haber un móvil o fuerza motriz que impulse a emprender y realizar tareas. Estos móviles provienen de fines e intereses más que de factores externos. Para Núñez y Sánchez (2001) los hábitos de estudio van más allá de las conductas relativamente estables que los alumnos realizan para estudiar; requieren que éstos sean estilos que apoyen al estudio, mientras que Rondón (1991) afirma que el establecimiento de patrones de estudio tienen muchas ventajas como son la reducción del número de repeticiones hasta su asimilación; y consecuentemente, reducir el tiempo que podría dedicarle, es decir aprender más en poco tiempo.

En tercer término, los resultados de rendimiento académico en esta investigación indican que el 41.0% de alumnos tiene un nivel de rendimiento académico regular (notas entre 11 y 13). Por otro lado, el 38.2% de los alumnos presenta un rendimiento académico bueno (notas entre 14 y 17). Estos resultados corroboran los resultados encontrados por Reyes (2003) que encontró que el rendimiento académico de los estudiantes se encuentra en el término medio, correspondiente a un aprendizaje logrado. Este resultado es similar a lo encontrado por Aliaga (1998) sobre el rendimiento académico en asignaturas como matemática y estadística en una población con características muy similares a la nuestra. Herrera (2000) sostiene que el rendimiento académico es

regular porque los alumnos dedican poco tiempo a las horas de estudio, y no utilizan mecanismos que favorecen a obtener mejores resultados. El rendimiento académico es regular porque implica estar frente a un alumno que no cumple con todos los requisitos que posibiliten el éxito académico, como sostiene Herrera (2000) la administración del tiempo es vital, complementada con la motivación hacia el estudio, despertada por el docente siendo éste un sujeto importante. El rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y del entrenamiento para la concentración. Sin embargo hay otras muchas variables, como el entorno que incide en el rendimiento.

Respecto a los resultados de la contrastación de la hipótesis general, se observa que se acepta la hipótesis general (H_1), dado que la correlación múltiple es $r = .86$, lo cual indica que la relación es muy intensa. Esto significa que por lo menos dos variables estudiadas tienen una fuerte relación. No se ha encontrado hasta el momento investigaciones similares que relacionen las variables estudiadas en esta investigación, por lo que se piensa que este es un punto de partida para estudiar las relaciones entre estas variables juntas.

En la primera hipótesis específica se rechaza la hipótesis ($H_{1.1}$) debido a que el resultado de correlación ($r = .248$) es muy bajo. Por este motivo, se establece que no existe relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio. La explicación a este resultado deriva en que el origen de cada variable es diferente. La comprensión lectora es de carácter cognitivo y los hábitos de estudios son de carácter conductual. Por lo tanto, ambas variables se comportan como variables independientes. Hasta la fecha no se han encontrado investigaciones que permitan reafirmar o contradecir este supuesto.

La segunda hipótesis señala que existe una relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico. La correlación de Pearson indica que hay una relación muy estrecha entre estas dos variables ($r = .925$), por lo tanto se acepta la hipótesis alterna ($H_{1.2}$). Este resultado confirma lo encontrado por Aliaga (2000) que concluyó que existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento

general de los estudiantes participantes en un programa de formación docente a distancia. Así mismo, Miljanovich (2000) concluyó que la comprensión lectora presenta una correlación medianamente alta con el rendimiento académico.

En la tercera hipótesis específica se encuentra que el resultado de la correlación de Pearson ($r = .541$) muestra que se acepta la hipótesis alterna ($H_{1.3}$), por lo tanto se establece que existe una relación significativa entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la presente investigación. Estos resultados son apoyados por investigaciones como la Rondón (1991) que demostró que los hábitos de estudio tienen una importancia significativa en el mejoramiento del rendimiento académico a través de técnicas e instrumentos necesarios para la adquisición de nuevos aprendizajes. Ramos (1998) encontró que el nivel de correlación entre la tarea escolar y el rendimiento académico es bueno; lo que evidenció que la realización de la tarea escolar influye en un 61% en el rendimiento académico; mientras, Vildoso (1999) concluyó que existe una correlación significativa entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de segundo, tercer y cuarto año de la escuela de agronomía. Ugaz (1996) también encontró una correlación múltiple entre inteligencia, hábitos de estudio, el control emocional y la ansiedad con el rendimiento académico. Pérez (1985) demostró que los estudiantes que practicaban hábitos de estudio adecuados tenían mayor índice académico que aquellos con hábitos inadecuados de estudio. Por otra parte, en aquellas asignaturas donde los docentes inducían a los alumnos a aplicar técnicas de estudio, el rendimiento estudiantil era mayor. Sánchez (1998) concluyó que existe una correlación múltiple del tiempo libre debidamente organizado con el logro académico de los alumnos. Además, se observó que existen factores personales como la organización y distribución adecuada del tiempo de estudios los cuales influyen en el éxito académico. Por último Zorrilla, García y Herrera (1998) referido por Crespo de Acosta (2000) encontraron que existe influencia significativa entre variables independientes (hábitos de estudio, entre otras) y variables dependientes como rendimiento académico en estudiantes universitarios de España.

CONCLUSIONES

1. Los resultados generales de la comprensión lectora (Tabla 5) indican que el 31.5% de los estudiantes se encuentra en un nivel dependiente-dificultad, el 43.5% se ubica en el nivel dependiente-malo y el 23.6% se encuentra en el nivel dificultad-pésimo.
2. Los hábitos de estudio de los estudiantes en general (Tabla 11) tienen tendencia a ser positivos o adecuados en un 47.2%. Sin embargo, el 37.5% de los estudiantes muestran tendencia a ser negativos.
3. El rendimiento académico de los estudiantes (Tabla 12) que se encuentran en el nivel regular (notas entre 11 y 13) es de 41.0%; mientras que un 38.2% de los estudiantes obtiene un nivel de rendimiento bueno (notas entre 14 y 17).
4. De acuerdo con la contrastación de la hipótesis general (Tabla 13), se establece que se acepta la H_1 . El puntaje de la correlación múltiple es $r = .86$, lo cual indica que la correlación es muy intensa. Esto también significa que por lo menos dos variables estudiadas tienen una fuerte relación.
5. No existe relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio (Tabla 14), lo cual confirma que son variables que se comportan de forma independiente.
6. Existe relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico (Tabla 15).
7. Existe relación significativa entre los puntajes de hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico (Tabla 16).

RECOMENDACIONES

1. Realizar estudios comparativos entre las variables aquí investigadas, pero en diferentes contextos. Por ejemplo: Comparar estudiantes universitarios de primer y último año de estudios, estudiantes universitarios de instituciones estatales y privadas, entre otros.
2. Continuar con la exploración de este tipo de variables, utilizando otros instrumentos de medición.
3. Profundizar las investigaciones de comprensión lectora y otras variables, como por ejemplo: Estrategias de aprendizaje y actitudes hacia la lectura.
4. Incrementar las investigaciones de hábitos de estudios con otras variables. Por ejemplo: Motivación de logro.
5. Realizar estudios predictivos para determinar cómo influye una variable en otra. Por ejemplo: ¿Cómo influye la variable comprensión lectora en el rendimiento académico?
6. Incentivar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios mediante los trabajos académicos, investigaciones y las clases.
7. Implementar programas de hábitos de estudio que permitan modificar hábitos inadecuados en los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, J. (1993). *Cómo educar a la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Aliaga, J. (1998). *La inteligencia, la personalidad, la actitud y el rendimiento en matemáticas, de los estudiantes de quinto año de secundaria. Un enfoque multivariado*. Tesis para optar el Grado Académico Magister en Educación. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Aliaga, N. (2000). *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Allende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alvarado, V. (2010). *Factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Enfermería. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Bernardo, A., Cerezo, R., González-Castro, P., González-Pineda, J., Núñez, J., Rodríguez, C., Rodríguez, S. y Rosario (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico una perspectiva evolutiva. Recuperado de: www.psicothema.com/pdf/3670.pdf el 12 de Febrero de 2011.
- Álvarez, M y Fernández, R. (1984). *Cuestionario de hábitos de estudio*. Madrid: TEA.
- Angulo, J. (2008). *Relación entre motivación y satisfacción con la profesión elegida, y el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

- Apaza, Y. (1998). *Las actitudes y hábitos de estudio de los alumnos ingresantes a los institutos superiores pedagógicos privados del Cuzco*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación de la UPAC. Cuzco, Perú.
- Aquino, F. (1999). *Efectos de la evaluación formativa sobre el rendimiento académico y la perseverancia en los estudios universitarios superiores*. Caracas: UNESR.
- Aragón, L. y Ochoa, S. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. Recuperado de: [http://search.scielo.org/index.php?q=%2Bid:\(%22art-S1657-92672005000200006^ccol%22....](http://search.scielo.org/index.php?q=%2Bid:(%22art-S1657-92672005000200006^ccol%22....) el 12 de Diciembre del 2010.
- Belaúnde, I. (1994). Hábitos de estudio. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón*, 2(2), 14-21.
- Benítez, M., Giménez, M. y Osicka, R. (2000). “Las Asignaturas Pendientes y el Rendimiento Académico: ¿Existe Alguna Relación?”. Recuperado de: <http://www1.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf> el 11 de febrero de 2011.
- Borda, E. y Pinzón, B. (1997). *Rendimiento académico. Técnicas para estudiar mejor*. Bogotá: Magisterio.
- Burín, D., Irrazabal, N., León, J. y Saux, G. (2005). El resumen: Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Anuario de investigaciones*, 13(2), 51-57.
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Penuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cardozo, A. (2000). *Intervención cognitivo-afectivas en estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.

- Carrillo, G. (2007). Realidad y simulación de la lectura universitaria: el caso de la UAEM. Recuperado de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=3156115> el 11 de enero de 2011.
- Castañó, H., Giraldo, A., Peralta, S. y Ramírez, A. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre – Colombia. *Psicología del Caribe*, (17), Ene-Jul, 196-219. Recuperado de: http://circuelouninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/17/9_factoresresilientes.pdf el 16 de Diciembre de 2010.
- Castejón, J y Pérez, N. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 121-132.
- Castro, E. y Pérez, P. (2009). Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento en alumnos universitarios. *Indivisa Boletín e Investigación, Monografía XII*, 273-282.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la educación superior. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereyra. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0071-17132010000100012&lang=pt> el 12 de Febrero de 2011.
- Clemente, M. y Domínguez A. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Coll, C. (1995). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Correa, M. (1998). *Programa de hábitos de estudio para estudiantes de segunda etapa de ecuación básica*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación. Universidad Pedagógica Libertador. Caracas, Venezuela.

- Covey, S. (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Crespo de Acosta, A. (2000). *Estudio sobre el clima afectivo del aula y la atracción interpersonal y su relación con el rendimiento académico del estudiante y la evaluación al profesor moderado por el control percibido*, Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.
- Crozer, R. (2001). *Estándares*. Buenos Aires: Universidad de la Plata.
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Tecla.
- De Brito, N. y Angeli, A. (2005). La comprensión de lectura en estudiantes universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. Recuperado de: [http://search.scielo.org/index.php?q=%2Bid:\(%22art-S1011-22512005000200006^even%2...](http://search.scielo.org/index.php?q=%2Bid:(%22art-S1011-22512005000200006^even%2...) El 16 de Diciembre de 2010.
- De la Orden, A. y Gonzáles, C. (2005). Perfiles de alumnos con bajo rendimiento académico y con rendimiento académico suficiente. Variables que marcan las diferencias. *EduPsyke: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 4(1), 91-108.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F: Mc Graw-Hill.
- Domínguez, A. (1999), *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Echevarría, M y Gastón A. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención”. Recuperado de: <http://www.vc.ehu.es/depe/relectron/n10/el10a6.html> el 9 Setiembre de 2010.

- Ellis, D. (1993). *Cómo llegar a máster en los estudios*. South Dakota: Houghton Mifflin Company.
- Enríquez, J. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú.
- Esquerra, G. y Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. Recuperado de: www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100008&lang=pt el 16 de Febrero de 2011.
- Fernández, J. (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Fotheringham, J & Creal, D. (2001). Family and Socio-Economic and Educational-Emotional Characteristics. *Journal of Education Research*, 10(1), 311-317.
- Gagniere, E. (1996). “Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a nivel superior”. *Revista Didac*, 28(1), 7-9.
- García J. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- García, J. y Palacios, R. (2000). *Rendimiento académico*. Málaga: I.E.S.
- García, L., Martín, E., Rodríguez, T. y Torbay, A. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/213/estrategias-de-aprendizaje-y-rendimiento-Es.pdf> el 16 de Diciembre de 2010.

- Garfella, P., Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona: Revista de la Universidad de Lima*, (1) 43-65.
- Grajales, T. (2002). *Hábitos de estudio universitario*. Lima: Centro de Investigación Educativa.
- Herán, A. y Villarroel, J. (1987). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas, y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Hernández, F. (1998). *Métodos y Técnicas de estudio en la universidad*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Herrera, F. (2000). Habilidades cognitivas. Departamento de Psicología y de la Educación de la universidad de Granada. Recuperado de: www.cprceuta.es/asesorias/FP/archivos/FP%20Didacta/HABILIDADES%20COGNITIVAS.pdf el 26 de Febrero de 2011.
- Horna, R. (2001). *Aprendiendo a disfrutar del estudio*. Lima: Renalsa S.A.
- Jiménez, E. (2000). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Kaczynska, M. (1986). El rendimiento escolar y la inteligencia. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/contenido.htm.
 El 10 de Febrero de 2011.
- Larrosa, F. (1994). *El rendimiento educativo*. Madrid: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Lengefeld, V. (1997). *Estrategias para el estudio*. México D.F: Mpremax S.A.
- López, M. (2000). *Cómo estudiar con eficacia*. Barcelona: Reducido
- López, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Psicología con mención en Psicología Educativa. Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Luque, J. (2002). La evaluación de la comprensión lectora: De la investigación a la intervención educativa. Recuperado de: juan.luque@uma.es el 18 de Setiembre de 2010.
- Mac Dowall, E. (2009). *Relaciones entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación con Mención en Docencia Superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Manassero, A. (1995). Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 129-256.
- Márquez, E. y Mondragón, A. (1987). *Curso de Hábitos de Estudio y Autocontrol*. México D.F: Trillas

- Martin, I (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. Recuperado de: http://www.cop.es/delgaci/andocci/files/contenidos/vol25_1_7.pdf el 16 de Diciembre de 2010.
- Martínez, M. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad Del Valle.
- Martínez, V., Pérez, O., y Torres, I. (1999). *Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios*. Madrid: Don Bosco.
- Marsellach, G. (1999). El psicólogo en la red. Recuperado de: <http://www.ciudadfutura.com> el 9 de Setiembre de 2010.
- Miljanovich, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general de rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Moral, J. (2006). Predicción del rendimiento académico universitario. *Perfiles Educativos*, 28(113), 38-63.
- Núñez, C. y Sánchez, J. (2001). *Hábitos de estudio y rendimiento académico*. Santiago de Chile: Universidad Pontificia Católica de Chile.
- Obaya, V. y Reyes, S. (2008). Hábitos de estudio de alumnos de ingeniería agrícola y su impacto obtenido en el curso de ingeniería básica. Recuperado de: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-50062008000500005&lang=pt el 16 de diciembre de 2010.
- Olcese, A. (1999). *Como estudiar con éxito*. Lima: Moshera S.R.L.

- Partido, M. (1998). La lectura como experiencia didáctica. Recuperado de: http://uv.mx/iie/colecci%C3%B3n/N_2728/pagina_n8.html el 18 de Setiembre de 2010.
- Pérez, I. (1985). *Relación entre hábitos de estudio y rendimiento estudiantil*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando. Asociación de investigación aplicada y extensión pedagógica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, Chile.
- Poves, M. (1999). *Hábitos de estudio y rendimiento escolar en educación secundaria y bachillerato*. Córdoba: CPR de Montilla.
- Puente, A. (1995). *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Quelopana, J. (1999). *Guía metodológica y científica del estudiante*. Lima: San Marcos.
- Ramos, A. (1998). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento escolar*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad; el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de la UNMSM*. Tesis para optar el Título Profesional de Psicólogo. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Rinaudo, M. (1998). Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos. *La Educación O.E.A, XLI*, 95-112.
- Rodríguez, M. (1980). *Investigación científica teoría y métodos*. Lima: Pacífico.

- Rondón, C. (1991). *Internalidad y hábitos de estudio*. Tesis de para optar el Grado Académico de Magister. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, E. (1998). *Correlación múltiple significativa entre la organización del tiempo libre y el rendimiento académico*. Valencia: Universidad Aliaga.
- Serón, N (2006). *Relación que existe entre factores estresantes y rendimiento académico de los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar el Título Profesional de Enfermera. Universidad Mayor de San Marcos. Lima Perú.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao
- Soto, R. (2004). *Técnicas de estudio*. Lima: Palomino.
- Taba, H. (1996). *Tratamiento curricular*. Lima: Centro de investigaciones y servicios educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú:
- Tapia, I. (1998). *Métodos y técnicas de estudio*. Lima: Corito.
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognoscitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. *Persona Revista de la Facultad de Psicología*, (11), 177-193.
- Touron, J. (1984). *Factores del rendimiento académico*. San Sebastián: Universidad de Navarra.
- Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 31-75.

- Ugaz, P. (1996). *Correlación múltiple entre la inteligencia, los hábitos de estudio, control emocional y la ansiedad con el rendimiento académico*. Valencia: Universidad Aliaga.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructura y funciones del discurso*. México DF: Siglo XXI.
- Vicuña, L. (2005). *Inventario de hábitos de estudio*. Lima: Centro de Desarrollo e investigación Psicológica.
- Vidal-Abarca, E y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: Impresa.
- Vildoso, V. (1999). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

ANEXO 1

Prueba de Comprensión Lectora

Autor: Raúl González Moreyra

Anexo 2

Inventario de Hábitos de Estudio

Autor: Luis Vicuña Peri